

Andreia Alice Barbosa da Costa

**O potencial do *Task-Based Learning (TBL)* para trazer a
autenticidade para a sala de aula de língua estrangeira
através das tarefas baseadas no mundo real.**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e do Alemão no 3º
ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário,
orientada pela Prof.^a Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos
coorientada pelo Prof. Doutor Nuno Manuel Dias Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Junho de 2016

O potencial do *Task-Based Learning (TBL)* para trazer a autenticidade para a sala de aula de língua estrangeira através das tarefas baseadas no mundo real.

Andreia Alice Barbosa da Costa

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos
coorientada pelo Professor Doutor Nuno Manuel Dias Pinto Ribeiro
Orientador de Estágio de Inglês, Dr.^a Maria Emília Gonçalves
Orientador de Estágio de Alemão, Dr.^a Dra Julia Miranda
Supervisor de Estágio de Inglês, Prof. Doutor Nuno Manuel Dias Pinto Ribeiro
Supervisor de Estágio de Alemão, Prof.^a Doutora Simone Madeleine Auf Der Maur Arantes
Tomé

Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Nicolas Robert Hurst
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

Sumário

Agradecimentos.....	5
Resumo.....	6
Abstract.....	7
Índice de figuras e tabelas.....	8
Lista de abreviaturas e siglas.....	9
Introdução.....	10
1. Capítulo 1– Descrição da minha experiência acadêmica e profissional.....	14
2. Capítulo 2 – Sociedade, aprendentes e educação do século XXI.....	24
2.1. A sociedade do século XXI.....	24
2.2. Os aprendentes do século XXI.....	26
2.3. A educação e as competências do século XXI: 21 st Century Skills.....	27
2.4. O pensamento crítico e a Taxonomia de Bloom.....	30
3. Capítulo 3 – O cérebro e a aprendizagem.....	35
3.1. A aprendizagem - processo biológico.....	35
3.2. A aprendizagem e o enriquecimento cerebral através da resolução de problemas e do envolvimento em tarefas/projetos.....	37
3.3. Modelo de Processamento da Informação.....	39
3.3.1. Memória Sensorial.....	40
3.3.2. Memória de Funcionamento.....	40
3.3.3 Memória a longo prazo.....	42
4. Capítulo 4 – Teorias e abordagens na aprendizagem de uma língua estrangeira.....	43
4.1. Construtivismo.....	44
4.2. Construtivismo Social.....	45
4.3. A abordagem comunicativa (<i>Communicative Language Teaching- CLT</i>).....	47
5. Capítulo 5 – A autenticidade e as tarefas baseadas no mundo real.....	51
5.1. A realização de tarefas- referência a documentos oficiais de ensino a nível europeu e nacional: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; Metas Curriculares e Programas de Inglês e Alemão.....	55
6. Capítulo 6 – <i>Task-Based Learning</i> (TBL).....	59
6.1. Definição de tarefa, <i>task</i>	60

6.2. Estrutura do <i>Task-Based Learning</i> (TBL).....	61
6.2.1. <i>Pre-Task</i>	62
6.2.2. <i>Task Cycle</i>	62
6.2.3. <i>Language Focus</i>	64
6.3. Comparação/Contraste entre o TBL e o PPP.....	64
6.4. Tipos de Tarefas.....	68
6.4.1. Tarefas que envolvam listar/enumerar.....	69
6.4.2. Tarefas que envolvam ordenar e classificar.....	70
6.4.3. Tarefas que envolvam ligar ou associar ideias.....	71
6.4.4. Tarefas que envolvam comparar e contrastar.....	71
6.4.5. Tarefas que envolvam a resolução de problemas.....	72
6.4.6. Tarefas que envolvam a partilha de experiências pessoais.....	72
6.4.7. Tarefas que envolvam a criação de projetos e tarefas criativas.....	73
6.5. O envolvimento do aluno e o <i>learn by doing</i>	74
6.6. Vantagens e limitações do TBL.....	76
7. Capítulo 7 – <i>Task-Based Learning</i> (TBL)- Exemplos de Tarefas.....	82
7.1. Crianças.....	83
7.1.1. Tema: Reciclagem.....	85
7.1.2. Tema: O vestuário e as estações do ano.....	88
7.2. Adolescentes.....	91
7.2.1. Tema: O turismo e a hotelaria da região.....	91
7.2.2. Tema: Tecnologia.....	94
7.3. Adultos.....	96
7.3.1. Tema: Trabalho/Profissões.....	97
7.3.2. Tema: Férias.....	99
Conclusão	102
Referências bibliográficas	105

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Prof^a Doutora Maria Ellison por acreditar em mim, por toda a orientação e sabedoria e por me transmitir os ensinamentos de rigor, de profissionalismo e de amor à profissão.

Ao Prof. Doutor Nuno Ribeiro pela disponibilidade, pela ajuda e pelos ensinamentos, sendo um exemplo de sabedoria.

A todos os professores que durante o meu percurso me transmitiram os ensinamentos e que contribuíram para aquilo que eu sou hoje, permitindo que eu progredisse no meu caminho de aquisição de conhecimento.

Aos meus alunos que tanto me ensinam e que são o motivo para eu querer ir sempre mais longe para lhes dar o meu melhor.

Aos meus amigos que são a minha fonte de inspiração. O seu afeto, apoio e incentivo fizeram que eu acreditasse que seria possível alcançar esta etapa.

Por último, mas não menos importante, à minha família que é tudo para mim e que me proporcionou desde sempre todo o amor incondicional, o apoio e as condições necessárias ao longo da minha vida para que os meus sonhos se tornassem realidade.

Resumo

Na sociedade do século XXI, marcada pela mudança constante, é importante que a escola prepare os alunos para os desafios do dia a dia e os motive através de atividades significativas e semelhantes ao que eles encontram no mundo real.

Este Relatório descreve a minha experiência profissional e tem como objetivo analisar como a autenticidade e as tarefas do mundo real podem ser trazidas para a sala de aula de uma língua estrangeira através do *Task-Based Learning (TBL)*.

Para analisar o tema pormenorizadamente, tornou-se essencial perceber as características da sociedade, dos aprendentes e da educação do século XXI; a forma como ocorre o processo de aprendizagem, em especial o efeito que a realização de tarefas e de projetos, bem como a resolução de problemas têm no cérebro humano e o que se entende por autenticidade e tarefas autênticas no contexto da sala de aula. Foram também analisadas algumas teorias e abordagens relacionadas com a aprendizagem de uma língua estrangeira. Outra parte central deste Relatório destaca as características do TBL, nomeadamente: a sua definição e estrutura, a comparação e o contraste com o *Presentation, Practice and Production (PPP)*, os diferentes tipos de tarefas e as vantagens e desvantagens do TBL.

Na última parte deste Relatório são apresentadas tarefas que podem ser postas em prática na sala de aula de língua estrangeira com diferentes níveis e faixas etárias. Estas atividades mostram como os alunos têm um envolvimento ativo, estando motivados e envolvidos na realização de tarefas autênticas.

Palavras-chave: *Task-Based Learning*, autenticidade, mundo real, *Presentation Practice Production*

Abstract

In the 21st century society, defined by constant change, it is important that the school prepares the students for the challenges of everyday life and motivates them through meaningful activities similar to those they find in the real world.

This Report describes my professional experience and aims to analyse how authenticity and real-world tasks can be brought to the foreign language classroom by Task-Based Learning (TBL).

In order to analyse the theme in more detail, it became essential to understand the characteristics of the 21st century society, learners and education; the way the learning process occurs, mainly the effect that doing tasks and projects as well as solving problems have on the human brain and what we understand by authenticity and authentic tasks in the classroom. Some theories and approaches related to foreign language learning were also discussed. Another central part of this Report focuses on the characteristics of TBL, mainly: its definition and structure, the comparison and contrast with Presentation, Practice and Production (PPP), the different types of tasks as well as the advantages and disadvantages of TBL.

In the last part of this Report tasks that can be put into practice in the foreign language classroom with different levels and ages are presented. These activities show how the students have an active involvement, being motivated and involved doing authentic tasks.

Keywords: Task-Based Learning, authenticity, real world, Presentation Practice Production

Índice de figuras e tabelas

Figuras

Figura 1 - As competências do século XXI (http://iaetx.com/the-4-c's.html)	28
Figura 2 - Esquema para a aprendizagem do século XXI- Partnership 21 (2009 <i>Partnership for 21st Century Learning</i> (P21) – www.P21.org/Framework)	29
Figura 3 - Revisão da Taxonomia de Bloom (http://jimjansen.blogspot.pt/2011/01/searching-as-learning.html).....	31
Figura 4 - Células Nervosas (Neurónios) (Jensen, 2002:27).....	35
Figura 5 - Imagem de um neurónio enriquecido (Jensen, 2002: 54).....	37
Figura 6 - Modelo de Processamento da Informação (Wolfe, 2004:7).....	40
Figura 7 - Estrutura do Task-Based Learning (TBL) (Willis, 1996:38).....	62
Figura 8 - Estrutura do Presentation, Practice and Production (PPP)	65

Tabelas

Tabela 1- Comparação entre o TBL e o PPP (Willis, 1996:133-137).....	66
--	----

Lista de abreviaturas e siglas

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

APPI: Associação Portuguesa de Professores de Inglês

CLIL: Content and Language Integrated Learning

CLT: Communicative Language Teaching

CRUP: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

EFA: Educação e Formação de Adultos

Fig.- Figura

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

HOTS: Higher-Order Thinking Skills

L2: Second Language

LOTS: Lower-Order Thinking Skills

MEIBS: Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

P21: The Partnership for 21st Century Learning

PPP: Presentation, Practice and Production

QECRL: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TBL: Task-Based Learning

TPR: Total Physical Response

TTT: Teacher Talking Time

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

Este Relatório é realizado ao abrigo da deliberação do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) de janeiro de 2011, permitindo aos estudantes detentores do grau de licenciatura Pré-Bolonha obterem o grau de mestre, obedecendo a algumas exigências. Como tal, este Relatório pretende ser uma reflexão sobre a minha experiência profissional e o resultado do trabalho de pesquisa e investigação sobre um tema específico relacionado com o ensino do Inglês e do Alemão como línguas estrangeiras.

Uma vez que este Relatório é baseado na minha experiência profissional e, apesar do curso MEIBS (Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) permitir a habilitação profissional para o 3º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, eu incluo conceitos teóricos e exemplos de atividades que estão também relacionadas com outros níveis e faixas etárias, nomeadamente: crianças (1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Pré-escolar) e adultos porque faz parte da minha experiência, dado que lecionei a estes níveis e, paralelamente, frequentei formações e cursos complementares que me permitiram ter as qualificações e o perfil adequado para as funções a desempenhar. Julgo que o conhecimento e a experiência que advêm do trabalho com outros níveis de ensino fornecem importantes perspetivas que enriquecem o nosso trabalho com qualquer nível com o qual trabalhamos, ou seja, o facto de lecionar a crianças e adultos enriquece a minha prática letiva com o 3º ciclo e o ensino secundário. Para além disso, o facto de termos as habilitações necessárias para lecionar a vários níveis é uma realidade hoje em dia e será cada vez mais uma exigência para o futuro.

Ao longo de sete anos de trabalho docente, eu adquiri experiência e muitas estratégias que, na minha opinião, melhoraram o meu desempenho enquanto professora. Agora sei quais foram as escolhas mais adequadas e aquelas que eu não devo repetir. Depois de ter trabalhado com alunos de diferentes níveis e faixas etárias, verifiquei que uma forma de fazer com que eles estejam interessados e motivados durante a aula será atribuir-lhes tarefas comunicativas para que eles possam estar envolvidos na sua realização, tendo como objetivo alcançar um resultado final. Observei também que se as tarefas realizadas se assemelham ao mundo real e ao que eles vivenciam fora da sala de aula, os alunos ficam muito motivados porque identificam-se com o tópico em questão e participam mais nas aulas, apresentando a sua opinião.

As tarefas que mencionei têm uma finalidade comunicativa e os alunos têm de utilizar os conhecimentos que têm da língua estrangeira para as realizar. De facto, nem todas as tarefas e

atividades que os alunos realizam na sala de aula têm estas características; muitas atividades e tarefas limitam-se unicamente à repetição e aplicação de uma estrutura frásica previamente apresentada, por exemplo, havendo um pleno controlo por parte do professor relativamente aos conteúdos que os alunos aprendem. Paralelamente, verifiquei também que quando os alunos realizam uma tarefa comunicativa no final de uma aula que obedece ao modelo do PPP (*Presentation, Practice and Production*)¹ não há, por vezes, tempo suficiente para que eles terminem essa tarefa e são interrompidos no momento em que estão mais envolvidos e motivados.

Em resultado da minha observação direta durante as aulas, eu associei as constatações supracitadas aos princípios do *Task-Based Learning (TBL)*. Na aprendizagem de uma língua estrangeira, e em termos práticos, o TBL caracteriza-se por ter como elemento central a realização de uma tarefa, cujo objetivo principal é criar uma finalidade real para o uso da língua estrangeira e fornecer um contexto natural para o estudo dessa mesma língua. Os alunos preparam e realizam a tarefa e mostram como a realizaram (Willis, 1996:1). Outra definição de *Task-Based Learning* é:

Task-based learning is a different way to learn languages. It can help the student by placing him/her in a situation similar to the real world, a situation where oral communication is essential for completing a specific task. Task-based learning has the advantage of getting the student to use his/her skills at his/her current level to help develop language through its use. It has the advantage of making the student focus on achieving a goal so that language becomes a tool, making the use of language a necessity.

(Methods, 2013:3)

Desta forma, a competência comunicativa é essencial para a realização da tarefa e o aluno usa os conhecimentos que tem para a realização da mesma. Paralelamente, o aluno tem um papel central e ativo na sala de aula, experimentando e aplicando os seus conhecimentos e procurando aprender mais. Apesar de o TBL não ser recente, tendo surgido nos finais dos anos 70, aquando da abordagem comunicativa, quero analisar se é aplicável aos nossos dias. O objetivo principal deste Relatório é analisar como a autenticidade e as tarefas baseadas no mundo real podem ser trazidas para a sala de aula de uma língua estrangeira através do TBL e a pergunta de investigação é: “O *Task-Based Learning (TBL)* tem o potencial de trazer a autenticidade através das tarefas baseadas no mundo real para a sala de aula de língua estrangeira?” Este tema suscitou o meu interesse em resultado da minha observação direta nas aulas e para responder à pergunta de investigação pesquisei e analisei a teoria e a literatura

¹ Posteriormente, haverá uma distinção mais clara e pormenorizada do que se entende por PPP em comparação com o TBL.

relacionada com o tema. As tarefas apresentadas no capítulo 7 deste Relatório foram realizadas nas minhas aulas num momento em que eu ainda não tinha decidido fazer este Relatório conducente ao grau de mestre e ao apresentá-las agora baseadas nos conceitos teóricos, quero demonstrar que estas refletem o potencial do TBL preconizado na teoria e que servem de referência a outros colegas que queiram pôr estas sugestões em prática. Paralelamente, há a destacar o facto de que este trabalho não é de investigação-ação, e como tal, não há a recolha de informação e de dados para análise característicos de um trabalho do género. No entanto, durante o meu estágio pedagógico realizei, juntamente com as minhas duas colegas de estágio, dois trabalhos de investigação-ação (um na área do ensino do Inglês e outro no ensino do Alemão) que serão descritos posteriormente, demonstrando que o conceito de recolha e de análise de dados no contexto da sala de aula é algo que faz parte da minha experiência.

No capítulo 6 do presente Relatório apresento o TBL detalhadamente, uma vez nos capítulos anteriores é feito um enquadramento que eu julgo que é essencial para perceber os aspetos relacionados com o tema em questão, ajudando a compreender melhor a aplicação do TBL hoje em dia, nomeadamente: saber em concreto quais são as características da sociedade e dos aprendentes do século XXI para entender de que forma a educação, traduzida no papel do professor e concretizada na sala de aula, pode preparar os aprendentes para superarem os desafios do dia a dia, fornecendo-lhes as competências necessárias. Depois de traçar o perfil da comunidade discente na sociedade de informação do século XXI, quis saber de que forma ocorre o processo de aprendizagem em termos biológicos, de uma forma geral, e como ocorre a aprendizagem e o enriquecimento cerebral através da realização de tarefas e da resolução de problemas, em particular. Posteriormente, destaco algumas teorias e abordagens que estão relacionadas com os princípios subjacentes ao TBL. De seguida, analiso de que forma a autenticidade está presente na sala de aula e apresento também o que é mencionado nos documentos oficiais que norteiam o ensino (Quadro Europeu Comum de Referência; Metas Curriculares e Programas de Inglês e de Alemão) sobre a realização de tarefas com uma finalidade comunicativa e como preparação para a vida real. Ao analisar o conceito do TBL, começo por apresentar as várias definições de tarefa, *task*, sob o ponto de vista de vários autores que se dedicam ao estudo e à investigação do tema; apresento a estrutura do TBL, comparando e contrastando com o *Presentation, Practice and Production* (PPP). Posteriormente, apresento os diferentes tipos de tarefas associadas ao TBL, a descrição do papel do aluno, bem como as vantagens e as limitações do TBL. Termino por fazer referência a vários tipos de atividades baseadas no TBL que podem ser postas em prática com diferentes

níveis de ensino e faixas etárias: crianças, adolescentes e adultos, associando sempre à minha experiência profissional. O facto de as atividades apresentadas remeterem para a área do ensino do Inglês prende-se com o facto de esta ter sido a minha experiência ao longo dos anos. No entanto, ao longo do trabalho, os conceitos teóricos apresentados estão associados quer ao ensino do Inglês quer do Alemão, uma vez que foi feita a análise dos documentos oficiais do ensino de Inglês e de Alemão. Para além disso, os conceitos teóricos e os tipos de tarefas apresentadas podem ser postas em prática também no ensino do Alemão de acordo com o nível dos alunos e a temática em questão.

Eu mantive os termos e os conceitos relacionados com o tema do Relatório: *Task-Based Learning* em Inglês e em itálico e explico em Português porque a referência original é de autores em Inglês (Willis, 1996; Skehan, 1998; Ellis, 2003; Nunan, 2004 e Willis & Willis, 2007), algo que eu também constatei na pesquisa que fiz na área do ensino do Alemão, ou seja, os termos que se relacionam com o TBL surgem frequentemente em Inglês e são explicados em Alemão.

Em primeiro lugar, começo por fazer uma descrição da minha experiência académica e profissional, relatando o meu percurso e as experiências vividas, a minha evolução enquanto professora e os motivos que estiveram na base da escolha do tema. Para além disso, faço também referência à forma como eu encaro o ensino e o papel do professor.

Capítulo 1 – Descrição da minha experiência académica e profissional

A minha paixão pelo ensino revelou-se desde bastante cedo, uma vez que convivi muito de perto com o contexto escolar e houve sempre o fascínio pela transmissão de conhecimento. Para além disso, enquanto aluna, foram sempre muito evidentes a minha motivação e aptidão para a aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como a vontade de aplicar no dia a dia os conteúdos que eu aprendia na sala de aula, traduzindo-se essencialmente na tentativa de comunicar com pessoas de outras nacionalidades, sempre que possível. Desta forma, eu nunca tive dúvidas em relação à escolha do curso superior. Frequentei e conclui o curso de Línguas e Literaturas Modernas - variante Estudos Ingleses e Alemães (ramo educacional) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), bem como o Curso de Especialização em Ensino do Inglês e do Alemão também na FLUP, durante o qual realizei o estágio pedagógico (Inglês e Alemão) numa Escola Secundária durante um ano letivo, frequentando também os Seminários de Inglês e Alemão na FLUP. Neste ano letivo, lecionei Inglês aos alunos do 3º ciclo do ensino básico (9º ano) e do ensino secundário (11º ano) e Alemão aos alunos do ensino secundário (10º ano).

Desde que conclui a minha formação académica, eu tive sempre a oportunidade de exercer funções docentes, trabalhando com diferentes níveis e faixas etárias. A minha primeira experiência enquanto professora, para além da experiência do estágio pedagógico, foi lecionar Inglês aos alunos do 1º ciclo do ensino básico no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), função que continuo a exercer até ao presente. Apesar de a minha formação académica ser direcionada para lecionar aos alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, o facto de surgir esta oportunidade fez com que eu investisse ainda mais na minha formação, tendo como objetivo estar o mais preparada possível para lecionar a este nível de ensino. Como tal, frequentei ações de formação, *workshops*, seminários e congressos, entre eles as ações de formação e os congressos da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), da qual sou sócia, uma formação promovida pelo Ministério da Educação: *Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico- 1º e 2º anos*, entre outras. Toda esta formação complementar permitiu que eu me sentisse preparada, adquirindo as estratégias e as ferramentas essenciais para lecionar a esta faixa etária. Para além disso, mais recentemente, frequentei e conclui o *Curso de Complemento de Formação superior para qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 120*, que permite aos

docentes do grupo 330, como é o meu caso, a obtenção da qualificação profissional para lecionar Inglês no 3º e 4º anos do primeiro ciclo do ensino básico (no novo grupo de recrutamento: o grupo 120), medida que passou a vigorar a partir do ano letivo 2015/2016. Este curso permitiu complementar a minha formação académica inicial e consolidar os conhecimentos que eu adquiri ao longo dos sete anos de experiência no ensino do Inglês no primeiro ciclo do ensino básico.

Para além desta experiência com alunos do primeiro ciclo do ensino básico, durante os sete anos da minha atividade docente, lecionei também Inglês a outros níveis e faixas etárias, nomeadamente: aos alunos do ensino pré-escolar, adolescentes e adultos. Ministrei cursos de Inglês (vertente tutorial e conversação) para diversos níveis num instituto de línguas e cursos de Inglês para adultos em diferentes contextos. Atualmente, eu também leciono Inglês no ensino secundário profissional, atividade que iniciei há três anos. Como tal, cada nível de ensino tem as suas especificidades e exigências e não foi difícil adaptar-me e ser bem-sucedida no meu trabalho, uma vez que, acima de tudo, procurei conhecer cada contexto em concreto, bem como as metas e os objetivos definidos para cada nível de ensino.

Na área do ensino do Alemão, para além da experiência do estágio pedagógico, durante o qual lecionei Alemão aos alunos do ensino secundário, as oportunidades de emprego foram completamente diferentes daquelas que surgiram na área do ensino de Inglês. Como tal, a minha experiência profissional resume-se ao desempenho de funções enquanto monitora da Escola de Línguas (Alemão) da FLUP no âmbito da Universidade Júnior, programa dinamizado pela Universidade do Porto e também enquanto professora voluntária numa Universidade Sénior, experiência particularmente interessante e gratificante quer pela partilha recíproca de conhecimentos e vivências quer pelo facto de ser voluntária, uma vez que damos o nosso contributo sem esperar nada em troca; posteriormente, é gratificante ver a gratidão e o carinho que as pessoas demonstram.

Tal como descrevi anteriormente, a minha experiência profissional tem sido muito variada e, na minha opinião, muito rica. Foi muito fácil adaptar-me aos diferentes contextos e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica. Na verdade, o facto de ter tido a oportunidade de lecionar a diferentes níveis e faixas etárias permitiu que eu adquirisse estratégias e experiência para superar todos os desafios que iam surgindo e que surgem no dia a dia de um professor, uma vez que há sempre uma aprendizagem constante. Independentemente do nível ou da faixa etária dos meus alunos, eu destaco o facto de que trabalho com pessoas, concordando plenamente com a afirmação de Scrivener:

Learning is not simply a one dimensional intellectual activity, but involves the whole person (...) We can no longer be content with the image of the student as a blank slate. Students may bring pen and paper to the lesson, but they also bring a whole range of other, less visible things to class: their needs, their wishes, their life experience, their home background, their memories, their worries, their day so far, their dreams, their anger, their toothache, their fears, their moods, etc.

(Scrivener, 2005:21)

Tal como refere Scrivener, a aprendizagem engloba todas as vertentes do ser humano como um todo. Na verdade, implica lidar com aspetos inerentes à condição humana que vão para além da mera presença física na sala de aula e da posse de todo o material necessário. De facto, cada aluno possui um conjunto de aspetos que à partida são menos visíveis mas que interferem na aprendizagem e na aquisição de conhecimento: as suas necessidades, os seus desejos, a sua experiência de vida, o seu *background* social e familiar, as suas ambições, as suas preocupações, os seus sonhos, os seus sentimentos, a sua personalidade, entre outros. Consequentemente, se cada ser humano/aluno apresenta toda esta especificidade e complexidade, se tivermos em conta todos os alunos de uma turma e em simultâneo numa sala de aula, não é difícil imaginar que o papel de um professor consiste num grande desafio diário para gerir tensões e conflitos e conseguir compreender cada aluno da melhor forma possível; no entanto, é este o desafio que eu, enquanto professora, gosto de aceitar cada ano letivo e que procuro desempenhar da melhor forma possível. O caminho é muitas vezes árduo e longo, mas no final, é sempre muito gratificante, ficando o sentimento de missão cumprida.

Como ponto de partida, tenho sempre dois princípios que norteiam o meu trabalho enquanto professora. O primeiro, e relacionado com o aspeto referido anteriormente, é o facto de que trabalho com pessoas; alunos que eu posso ajudar no seu processo de aquisição de conhecimento e no desenvolvimento das suas capacidades, sendo necessário criar laços de empatia para que haja confiança mútua e eu possa conhecer bem os seus interesses, motivações e dificuldades, pois só assim acredito que seja possível alcançar objetivos positivos. O segundo princípio é ter em conta que um professor está em aprendizagem constante, o que implica uma atualização dos seus conhecimentos e uma pesquisa e reflexão permanentes. Para além disso, o professor aprende com os seus alunos, havendo uma partilha recíproca de experiências e de conhecimento.

Cada aula é diferente das restantes e temos de ser capazes de destacar o que não funcionou bem em determinado momento e refletir sobre possíveis soluções para melhorar ou mudar de estratégia numa próxima oportunidade. Os conceitos de pesquisa e de reflexão constantes acompanham-me desde o meu estágio pedagógico, período durante o qual surgiu

também o conceito de trabalho de investigação-ação, *Action Research*. Na verdade, enquanto professora estagiária, eu pertenci a um núcleo de estágio do qual faziam parte mais duas colegas estagiárias, e este período da minha formação inicial ficou marcado pela aprendizagem constante e recíproca. Para além do nosso trabalho individual, tínhamos também de levar a cabo um *Action Research* na área do Inglês e outro na área do Alemão. “Action Research is the name given to a series of procedures teachers can engage in, either because they wish to improve aspects of their teaching, or because they wish to evaluate the success and/or appropriacy of certain activities and procedures” (Harmer, 2001:344-345).

No que diz respeito ao trabalho de investigação-ação na área do Inglês, nós identificámos uma situação no contexto de sala de aula que na nossa opinião precisava de ser melhorada e propusemos pesquisar mais sobre o tema e implementar algumas alterações. O tema foi: “*Does the use of student-produced PowerPoint Presentations develop their oral fluency?*”². Este estudo foi realizado numa turma do 11º ano após termos verificado que os alunos apresentavam um nível de interação e participação oral muito baixo ou por vezes inexistente no que diz respeito ao falar em Inglês, uma vez que eles não participavam por iniciativa própria nem apresentavam a sua opinião deliberadamente. A escolha do tema prendeu-se com o facto de os alunos gostarem de usar a tecnologia e, como tal, nós decidimos analisar se as apresentações em *PowerPoint* criadas pelos alunos os ajudavam a desenvolver a sua fluência oral. A recolha de informação e de dados para análise foi feita através de questionários antes, durante e após as apresentações orais realizadas pelos alunos, procedeu-se à gravação em vídeo das apresentações e elaborámos grelhas de observação. Houve dois momentos do *Action Research*: o primeiro ciclo e o segundo ciclo. Em cada um destes momentos, os mesmos grupos tinham de abordar um tema diferente, recorrendo a uma apresentação em *PowerPoint*, obedecendo a determinados critérios e havendo uma pesquisa prévia. Nós prestávamos sempre ajuda aos alunos, em especial aos que tinham mais dificuldades, e o nosso objetivo era fazer com que eles se tornassem mais conscientes das ferramentas e estratégias que poderiam usar para realizar as suas atividades, tendo em vista melhorar num segundo momento. Os dois ciclos foram comparados para a análise da informação e posterior apresentação dos dados. A recolha de informação foi minuciosa e obedeceu a vários critérios. No fim do 1º ciclo, verificámos que as apresentações em *PowerPoint* não ajudaram a melhorar a oralidade dos alunos, porque eles só liam o que estava escrito nos slides ou nos seus apontamentos e tentavam memorizar sem refletirem sobre o

² Trabalho não publicado, uma vez que a sua publicação não fazia parte das normas vigentes no momento da sua realização e conclusão (ano letivo 2007/2008).

verdadeiro significado e sentido da informação relacionada com os tópicos apresentados, não sendo capazes de refletir ou expressar por outras palavras quando se esqueciam de algo. Verificou-se que os alunos não tinham dificuldades em pesquisar e organizar a informação, mas apresentavam sérias dificuldades em fazer uma apresentação oral para o resto da turma. Tentámos ver que aspetos poderiam ser melhorados, sobretudo dando-lhes alguns conselhos/dicas para usarem como estratégias. Na transição do primeiro para o segundo ciclo, sugerimos a realização de minipresentações orais como preparação para o segundo ciclo de apresentações. Simultaneamente, facultámos uma lista de expressões e conetores discursivos para ajudar a melhorar a componente oral. Os alunos tinham de realizar as minipresentações durante a aula depois de receberem um texto sobre um tema específico e, posteriormente, tinham de tratar e apresentar a informação. O período de tempo relativamente curto para a realização desta atividade tinha como objetivo fazer com que os alunos não memorizassem os tópicos e tentar que eles apresentassem a informação, recorrendo às suas próprias palavras. Após a realização dos dois ciclos, concluímos que no caso dos alunos com os quais trabalhámos as apresentações em *PowerPoint* ajudaram um grupo específico de alunos a melhorar a sua fluência oral e verificámos também que se os alunos estiverem motivados e usarem as estratégias que aprenderam, podem melhorar a sua fluência oral, recorrendo ao *PowerPoint*. Segundo as opiniões dos alunos e dos dados analisados, as apresentações também ajudaram de alguma forma a melhorar os níveis de ansiedade e a postura dos alunos.

O nosso trabalho de investigação-ação na área do ensino do Alemão foi também muito prático e centrado nas necessidades dos nossos alunos da turma de 10º ano e teve como finalidade melhorar o seu interesse e aproveitamento nas aulas de Alemão. O tema foi *Deutsch “zum greifen nahe”: Materialien für den DaF-Unterricht mit allen Sinnen*.³ O objetivo deste trabalho foi verificar se através de atividades relacionadas diretamente com os cinco sentidos os alunos conseguiam aprender melhor a língua estrangeira (Alemão). Já que é através dos cinco sentidos que nós tomamos conhecimento da realidade, decidimos preparar atividades e construir os nossos próprios materiais relacionados diretamente com a aprendizagem através dos sentidos e perceber se esta forma é eficaz para a aprendizagem dos alunos. Atendemos também ao facto de que existem diferentes tipos de aprendentes e desenvolvemos atividades que contemplassem todos os tipos de alunos da turma. Nós escolhemos abordar este tema porque após a nossa primeira experiência enquanto professoras estagiárias de uma língua estrangeira (Alemão - nível de iniciação) e em contacto direto com

³ A tradução é: Alemão ao alcance - materiais para a aula de Alemão enquanto língua estrangeira com todos os sentidos.

os nossos alunos, percebemos que teríamos de preparar atividades que fomentassem o seu envolvimento e, por conseguinte, despertassem a sua motivação para a aprendizagem da língua. Como tal, preparámos atividades para cada um dos cinco sentidos e como conclusão principal e, de acordo com os instrumentos de análise da informação recolhida (entrevistas e inquéritos aos alunos, grelhas de observação e teste de verificação de conhecimentos), verificámos que os alunos atingiram os objetivos propostos e tiveram um bom nível de desempenho no que diz respeito à aprendizagem do Alemão. Com este trabalho aprendi que devemos criar sempre atividades novas que despertem o interesse dos alunos para que eles se envolvam na sua realização, uma vez que ficam mais curiosos perante algo que é novo e diferente. Paralelamente, o facto de termos abordado este tema fez com que eu percebesse que nós podemos e devemos ter originalidade e autonomia na preparação das nossas aulas e das atividades de acordo com o perfil dos nossos alunos e do contexto em questão para não dependermos exclusivamente do manual, pois o mais importante é que os alunos realizem atividades que gostem e que confirmem sentido à sua aprendizagem.

Achei por bem fazer a descrição dos dois trabalhos de investigação-ação levados a cabo por mim e pelas minhas colegas do núcleo de estágio pedagógico durante o Curso de Especialização em Ensino do Inglês e do Alemão, porque apesar do presente Relatório não obedecer à estrutura de um trabalho de investigação-ação, este conceito já faz parte da minha experiência profissional. O estágio pedagógico foi um período de trabalho muito intenso e um momento crucial de aprendizagem para mim enquanto professora estagiária porque adquiri ferramentas e conceitos que ficaram para sempre na minha vida profissional, nomeadamente: a investigação, a pesquisa, a reflexão e a melhoria constantes. Aprendi também o facto de que podemos e devemos entender sempre as razões que justificam as dificuldades dos nossos alunos e de que forma podemos melhorar determinada situação, adotando estratégias adequadas. Na verdade, temos sempre de questionar e tentar melhorar algo, tendo como objetivo obter melhores resultados. Desta forma, considero que este foi o ponto de partida para aquilo que eu sou hoje. Claro que a experiência, o tempo e a maturidade têm também um papel fundamental na medida em que adquirimos imensas estratégias e ferramentas para ultrapassar os obstáculos e os desafios. Para além disso, este momento de aprendizagem suscitou a importância do trabalho em equipa, da cooperação entre colegas professores para melhor percebermos o contexto das nossas turmas e para trabalharmos para o sucesso dos nossos alunos. Brown salienta a necessidade de colaboração entre colegas para que um professor consiga ser bem-sucedido numa profissão em constante mudança (Brown, 2001:440-441). Foi durante o estágio que percebi que, para além da reflexão e melhoria

constantes, que eu podia fazer de uma forma individual, teria de haver sempre a colaboração entre outros colegas para a obtenção de melhores resultados quer a título individual enquanto leciono as minhas aulas quer na preparação e realização de várias atividades em contexto escolar em geral. De facto, Brown refere que:

One of the most invigorating things about teaching is that you never stop learning. The complexity of the dynamic triangular interplay among teachers and learners and subject matter continually gives birth to an endless number of questions to answer, problems to solve, issues to ponder. Every time you walk into a classroom to teach, you face some of those issues, and if you are a growing teacher, you learn something. You find out how well a technique works, how a student processes language, how classroom interaction can be improved, how to assess a student's competence, how emotions enter into learning, or how your teaching style affects learners. The discoveries go on and on - for a lifetime.
(Brown, 2001:46)

Esta afirmação de Brown evidencia a questão da aprendizagem constante que a nossa profissão implica, o conceito de aprendizagem ao longo da vida, *lifelong learning*, mostrando a complexidade que há no trabalho de um professor, nomeadamente o que resulta da junção e interação de questões relacionadas com professores, alunos e os conteúdos a abordar, havendo sempre perguntas para responder e problemas para solucionar. Estes aspetos são visíveis no clima de sala de aula, pois temos a oportunidade de ver se uma determinada estratégia funciona bem, como ocorre a interação na sala de aula, como é feita a avaliação das competências dos alunos, entre outros aspetos que são oportunidades de aprendizagem constante para um professor. De facto, há muitos aspetos que os professores têm de ter conta diariamente e que só o tempo e a experiência ajudam a melhorar, tais como: estar preparado para lidar com situações imprevistas que surgem e que temos de solucionar: a avaria ou a inexistência de um aparelho eletrónico necessário para a nossa aula, sendo importante ter sempre uma alternativa; as escolhas que temos de fazer relativamente à planificação das nossas aulas e das atividades que muitas das vezes têm de ser adaptadas ou alteradas durante a aula; como lidar com um aluno que em determinado momento ou dia mais não quer do que perturbar o funcionamento da aula e faz com que todos os alunos não consigam estar atentos; uma substituição inesperada que tem de ser feita, entre muitos outros aspetos. De uma forma geral, admito que desde que comecei a lecionar, tem sido uma aprendizagem constante e gradual, uma vez que aprendo diariamente. Verifico que determinados aspetos e escolhas que inicialmente demoravam muito tempo são agora muito rápidos e fáceis.

If you want to move forward, you have to be clear about what it is that you do now. Do you actually know what you are doing in class? Do you ever stop and examine your actions, your intentions, your motives, your attitudes? You keep planning for the next lesson, the next day, but to look back, to recall what happened, to reflect on it: it seems harder to do. (...) Learning teaching is a desire to move forward, to keep learning from what happened. It involves reflection on what happened, together with an excitement about trying a slightly different opinion next time. (...) Learning teaching is a belief that creativity, understanding, experience and character continue growing throughout one's life. (Scrivener, 2005:376)

Nesta citação, Scrivener remete para o aspeto que eu já referi anteriormente e que é imprescindível para um professor: a reflexão sobre as suas ações, atitudes e escolhas no presente e que estão na base da melhoria e da continuidade do seu trabalho no futuro. Tal como refere o autor, ensinar implica refletir e aprender a partir do que aconteceu previamente e tentar melhorar numa próxima oportunidade.

Consequentemente, na planificação e na preparação das minhas aulas há sempre a preocupação e a prioridade de prepará-las de acordo com o interesse, as características e o ritmo de aprendizagem dos meus alunos. Paralelamente, no início de um curso ou de um ano letivo, é imprescindível negociar e estabelecer as regras que ditam o bom funcionamento das aulas e, simultaneamente, conhecer os alunos para se criar um bom ambiente de sala de aula. Desta forma, é fácil criar laços de empatia com os mesmos. Obviamente cada aluno tem as suas características próprias, o seu ritmo de aprendizagem, interesses e dificuldades, mas são estas diferenças que constituem um desafio para mim enquanto professora. De uma forma geral, ao planificar as minhas aulas eu procuro que os alunos vejam nas aulas de Inglês e/ou de Alemão um conjunto de atividades e de experiências enriquecedoras e significativas, tendo contacto com a respetiva língua estrangeira através de atividades autênticas, comunicativas e com um carácter lúdico, sempre que possível. No caso dos alunos do primeiro ciclo do ensino básico, e tal como é mencionado nas *Orientações Programáticas do Ensino do Inglês no 1º ciclo do Ministério Educação- 1º e 2º ano* (Dias & Toste, 2005) e as *Orientações Programáticas do Ensino do Inglês no 1º ciclo do Ministério Educação- 3º e 4º ano* (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005), as atividades são sempre muito variadas e com um carácter bastante lúdico: jogos, canções, histórias, dramatizações, trabalhos de expressão plástica, projetos, simulações, entre outras. No caso dos adolescentes e dos adultos, na minha opinião, algumas destas atividades também podem ser aplicadas e adaptadas ao seu nível e faixa etária desde que despertem o seu interesse porque ao aprender uma língua estrangeira a motivação e a participação dos alunos são muito importantes. Eu procuro adaptar os conteúdos presentes nas planificações para cada ano de escolaridade de acordo com o contexto de cada turma, isto

é, os conhecimentos prévios dos alunos, as suas dificuldades e interesses, bem como a articulação com os conteúdos abordados nas outras áreas disciplinares, havendo articulação de conteúdos. Desta forma, eu chego a uma conclusão geral: quando se aprende uma língua estrangeira, deve estar sempre subjacente o facto de aprender os conteúdos para aplicar no dia a dia, no contexto fora da aula de sala, servindo esta última como lugar de preparação para que tal aconteça. Simultaneamente, durante as aulas, eu verifico que quando as atividades realizadas são de acordo com os interesses e a “realidade” dos aprendentes, eles revelam motivação na aprendizagem e na realização de tarefas.

Outro aspeto essencial a ter em conta é fazer com que os alunos realizem, sempre que possível, uma autoavaliação das suas competências e saberes, algo que eu procuro que seja uma rotina nas minhas aulas porque os alunos tornam-se assim conscientes dos seus progressos e do que necessitam de fazer para melhorar.

De seguida, passo a citar uma afirmação de Scrivener com a qual eu me identifico e que espelha também o meu ponto de vista sobre o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem.

As a teacher, I cannot learn for my students. Only they can do that. What I can do is help create the conditions in which they might be able to learn, (...) perhaps by involving them, by enabling them to work at their own speed, by not giving long explanations, by encouraging them to participate, talk, interact, do things, etc.

(Scrivener, 2005: 18)

A citação de Scrivener expressa o facto de o professor ser capaz de proporcionar a cada aluno o melhor caminho para a aquisição de conhecimento de acordo com os seus interesses e a sua motivação. Paralelamente, cabe também ao professor apresentar e diversificar as atividades e estratégias para que tal seja possível, não dando as respostas mas ajudando a encontrar o caminho certo para as mesmas. Eu associo esta perspetiva à posição defendida pelo psicólogo russo Lev Vygotsky quando refere o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo esta traduzida como a distância entre aquilo que um aprendente sabe e o que pode saber com a ajuda de alguém com mais capacidades, que pode ser o professor ou um colega, por exemplo.⁴ Na verdade, já tive alunos que iniciaram o ano letivo com baixa autoestima no que diz respeito aos seus conhecimentos, mas chegaram ao fim e melhoraram a sua postura, sentindo-se mais confiantes e descobriram algumas estratégias que os ajudaram a ultrapassar as dificuldades que tinham. Para que tal aconteça, eu acredito que uma boa estratégia a adotar nas aulas será criar as condições necessárias para que

⁴ A teoria interacionista de Lev Vygotsky será desenvolvida posteriormente de uma forma mais pormenorizada.

os alunos possam aprender, o que passará talvez por permitir que eles estejam envolvidos e sintam que são o elemento essencial no processo de aprendizagem, permitindo que trabalhem ao seu próprio ritmo, encorajando-os a participar, falar, interagir e criar algo, tal como afirma Scrivener. Simultaneamente, é importante o *feedback* dado pelo professor. “Feedback is information that is given to the learner about his or her performance of a learning task, usually with the objective of improving this performance” (Ur, 1996:242). Ur (1996) destaca também que o conceito de *feedback* tem duas componentes: a avaliação e a correção, sendo que na primeira o aluno é informado sobre a sua *performance* através de determinados parâmetros, como a nota de um teste, por exemplo; na segunda, é fornecida informação que pode melhorar a sua aprendizagem, nomeadamente através da apresentação de alternativas para obtenção de melhores resultados, indicando aspetos negativos e positivos.

Depois de ter feito a descrição da minha experiência académica e profissional e de apresentar a minha visão e opinião pessoal sobre o conceito de ensino-aprendizagem que de certa forma tem marcado a minha experiência profissional, devo dizer que a escolha do tema deste Relatório está relacionada com uma das principais conclusões que eu tiro da observação direta das minhas aulas: quando os alunos têm tarefas muito semelhantes àquelas que têm de realizar no mundo real e essas tarefas espelham interesses e escolhas que estão presentes no seu dia a dia, havendo uma intenção comunicativa e que implique o seu envolvimento na realização das mesmas, os resultados são muito positivos. Constatei que, de uma forma geral, os alunos gostam de estar envolvidos na resolução de um problema e na tomada de decisões, gostam também de realizar projetos e de apresentar o resultado final. Face a estas constatações, eu associei estes aspetos aos princípios da abordagem comunicativa e do *Task-Based Learning* em particular. **Como tal, decidi compreender e analisar como a autenticidade e as tarefas baseadas no mundo real podem ser trazidas para a sala de aula de língua estrangeira através do *Task-Based Learning* (TBL) e se este é adequado aos nossos dias.**

De seguida, farei uma descrição geral da sociedade e do perfil dos aprendentes do século XXI e refletirei sobre a forma como essas características influenciam a função da educação atualmente.

Capítulo 2 – Sociedade, aprendentes e educação do século XXI

Dado que o objetivo deste Relatório é analisar como a autenticidade e as tarefas baseadas no mundo real podem ser trazidas para a sala de aula de uma língua estrangeira através do *Task-Based Learning* (TBL), é pertinente conhecer quais são as características da sociedade, dos aprendentes e da educação do século XXI para compreender qual é o contexto no qual a escola está inserida e como tem de atuar para garantir o sucesso dos alunos hoje em dia.

2.1. A sociedade do século XXI

É frequente ouvirmos que atualmente os alunos não têm tanto interesse pela escola porque fora da sala de aula eles estão rodeados de *gadgets* e de tecnologia em geral que são mais apelativos. Esta é uma opinião muito comum que muitas pessoas têm dos aprendentes do século XXI. Independentemente da sua veracidade e dos fatores a favor e contra esta opinião e que levariam a um grande debate de ideais, com esta referência eu quero destacar que, de facto, é evidente o forte impacto que a tecnologia tem na nossa sociedade hoje em dia, ditando a forma como se vive (a forma de comunicar, de trabalhar, de ter acesso à informação e de interagir, por exemplo) e influenciando todos os cidadãos de uma forma geral e as crianças e jovens em particular porque a tecnologia está presente em todas as fases do seu crescimento. Desta forma, se a tecnologia está presente no quotidiano das pessoas e é algo que desperta o seu interesse, julgo que usar *gadgets* e a tecnologia em geral no contexto da sala de aula, será uma boa opção. Como tal, no capítulo 7 deste Relatório apresentarei exemplos de tarefas realizadas na sala de aula que envolvem tecnologia e estão relacionadas com os princípios do TBL.

Na verdade, a sociedade do século XXI é caracterizada pela mudança constante e exige que os indivíduos superem desafios a um ritmo muito acelerado. Desta forma, se a sociedade mudou, julgo que a escola, por sua vez, tem de se adaptar a estas mudanças e o paradigma da educação tem de ser alterado para preparar os aprendentes para o mundo real. De acordo com a minha experiência enquanto professora a lecionar a crianças, adolescentes e adultos, verifico que uma das principais conclusões e uma das chaves para o sucesso será criar formas de envolver os alunos o máximo possível no seu processo de aprendizagem, implicando para isso mudar o tipo de aulas e atividades centradas no papel do professor como sendo a entidade que dita e controla o funcionamento da aula para um tipo de abordagem centrada no aluno, tendo

este a possibilidade de fazer, desenvolver e experimentar.⁵ Desta forma, e como será explicado posteriormente, julgo que o TBL tem o potencial de permitir que tal aconteça na medida em que torna possível um envolvimento ativo por parte do aluno durante a aula e consequente aprendizagem da língua estrangeira.

A globalização está intimamente ligada ao século XXI. A Internet permite que as barreiras físicas que separam os países e continentes já não sejam mais entrave à comunicação entre pessoas. Há, consequentemente, uma necessidade constante de comunicar e de estar em contacto permanente. A sociedade é designada por sociedade de informação, *knowledge society*. De facto, a informação está acessível em qualquer lugar e a forma como comunicamos está também à distância de um clique. No entanto, há também um grande desafio: saber usar estratégias e ferramentas adequadas para ter acesso à informação, pois mais importante que aceder à informação é saber seleccionar o que é realmente pertinente, analisando e refletindo criticamente sobre a informação que é apresentada. O professor, por sua vez, tem de conhecer ferramentas informáticas e conteúdos que ajudem o aluno na pesquisa de informação (Prestes, 2012).

Today it doesn't make much sense to ask students to look for information; it's better to teach them to filter or screen it, to make use of criteria that help them to validate it. However, in order for this to happen, teachers need to be familiar with key sites on the Internet.
(Prestes, 2012:2)

Jerald (2009) realça que as características que definem a sociedade do século XXI implicam mais colaboração, autonomia, responsabilização e o domínio de várias competências a diversos níveis por parte dos indivíduos. Face a todas estas alterações e exigências, surge a necessidade de questionar o tradicional currículo, mais especificamente: que competências os alunos devem adquirir hoje em dia e como preparar os futuros cidadãos ativos na sociedade (Jerald, 2009:13-15/23).

Paralelamente, Jerald refere que a estabilidade, a rotina e a capacidade de tolerar a repetição que marcavam o mercado de trabalho do passado deram lugar à criatividade, ao trabalho em equipa, ao espírito de liderança, à capacidade de resolver problemas e à capacidade de persuasão num mundo cada vez mais global, em constante mudança e que exige uma atualização permanente por parte de todos os intervenientes. Assim sendo, a escola deve ser o local onde estas capacidades podem ser potencializadas, reproduzindo estas exigências no contexto da sala de aula. De uma forma geral, pretende-se que os alunos

⁵ No subcapítulo 6.5., analisarei esta perspetiva de uma forma mais detalhada.

possuam um forte conhecimento nas diferentes áreas de saber, mas que, simultaneamente, sejam capazes de aplicar esse conhecimento no mundo real, no seu dia a dia, o que, posteriormente, implica o desenvolvimento de outras competências, tais como: o pensamento crítico, *critical thinking* e a capacidade de resolver problemas, *problem-solving* (Jerald, 2009:22-23).

Para além da visão geral que apresentei sobre a sociedade do século XXI, é bastante pertinente passar de seguida para uma breve caracterização dos aprendentes do século XXI, uma vez que o conhecimento detalhado sobre o seu perfil e as suas características específicas permitem adequar e melhorar a nossa atividade enquanto docentes.

2.2. Os aprendentes do século XXI

Digital natives have been born into a new era that, while affecting us all, molds and shapes them very strongly in the way in which they manage themselves in the world. In this sense, they are better described as **doers and explorers** than as reflective or thoughtful people — doers and explorers who also demonstrate the characteristic impulsiveness of youth. The **DIY (Do It Yourself) and DIWO (Do It With Others)** principles guide many of their actions. (Prestes, 2012:2)

Prestes define os aprendentes do século XXI como *digital natives*⁶ que são caracterizados pela sua capacidade de fazer e de explorar, em detrimento de refletir e pensar. As suas ações são norteadas pelos conceitos de fazer por si próprio, *Do It Yourself*, e de fazer com os outros, *Do It With Others*, remetendo também para a capacidade de colaboração e cooperação. O *multitasking*, a capacidade de fazer várias tarefas em simultâneo, caracteriza também os aprendentes do século XXI, bem como o facto de preferirem pôr de imediato em prática o conhecimento que adquirem e não esperarem que esse conhecimento possa ser aplicado no futuro.

This generation seeks out a sense of the practical in what it does, and prefers that what it learns can be explored and applied. Because of this, its learning is closer to the model of “just in time” than that of “just in case” that is typical of traditional education. This generation prefers to learn what is applicable in the present, and not what may be usable in the future. (Prestes, 2012:2)

Boschma e Groen (2006), por sua vez, classificam a geração do século XXI como “Generation Einstein: smart, social and superfast”, referindo que o contexto no qual nasceram e cresceram é caracterizado pela *Internet Age*, o que faz com que haja muita informação disponível e que as pessoas tenham acesso a essa informação em qualquer lugar e a qualquer

⁶ *Digital native* é alguém que nasceu e cresceu numa época em que a tecnologia digital se tornou comum e o indivíduo está familiarizado com o uso de computadores e da Internet (Oxford Dictionary).

momento, tendo desaparecido o monopólio do conhecimento e da verdade que havia até então. Desta forma, as tradicionais fontes de informação (livros e jornais) e autoridades de conhecimento (governo, igreja e professores) deixam de ser as únicas formas de conhecimento e passam a ser uma das possíveis formas de conhecimento. Estes autores referem também que o facto de existir muita informação disponível através da Internet tornou os jovens capazes de gerir toda essa informação e retirar partes essenciais, tendo um certo poder através do uso da Internet na medida em que podem criticar, juntar esforços para que um negócio tenha sucesso ou fracasso, por exemplo. É referido também que, salvo exceções, o consumismo e a prosperidade que marcam o contexto da sociedade atual tornam os jovens automaticamente confiantes, funcionais e consumidores bastante críticos perante toda a escolha que têm ao seu dispor (Boschman & Groen, 2006:6-7). Paralelamente, a nível social, a multiculturalidade e os diferentes tipos de família fazem com que a sociedade esteja mais aberta e que as famílias sejam mais autênticas porque são livres nas suas escolhas. Todas estas características tornam os indivíduos do século XXI, na opinião destes autores, capazes, funcionais, sociáveis, muito rápidos, otimistas e com apetências para a colaboração e o envolvimento (Boschman & Groen, 2006:13).

2.3. A educação e as competências do século XXI: *21st Century Skills*

O facto de ter pesquisado sobre o perfil dos aprendentes do século XXI foi essencial para o meu trabalho enquanto professora pois permitiu-me conhecer as suas características e compreender de que forma aprendem e trabalham melhor. Simultaneamente, pude comprovar que a visão que eu tinha das suas características e que resultou da minha observação direta em contexto de sala de aula não estava errada. De facto, é imprescindível conhecer bem os nossos alunos, bem como o contexto no qual estão inseridos para desenvolvermos o nosso trabalho de uma forma mais eficaz.

Dados os desafios da sociedade do século XXI, a escola tem um papel crucial na formação dos cidadãos, sendo a sala de aula o local onde essa preparação é possível. Sabemos que a sociedade do século XXI exige a resolução de tarefas e de projetos e a superação de desafios. Desta forma, a escola deve fomentar as competências do século XXI, também conhecidas por *21st Century Skills*: ***Critical Thinking, Collaboration, Communication*** e ***Creativity***: o pensamento crítico, a colaboração, a comunicação e a criatividade, respetivamente.

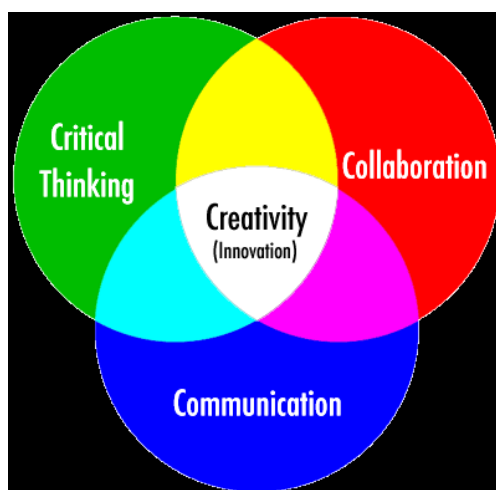


Fig.1 – As competências do século XXI⁷

Tal como é sugerido na Fig. 1 que representa as competências do século XXI, a criatividade ocupa um papel central e está associada à inovação. Na verdade, pretende-se que as pessoas sejam criativas e que apresentem ideias inovadoras. Paralelamente, valoriza-se a colaboração como forma de resolver os desafios e de promover o respeito pelo trabalho de grupo e pelo contributo individual. No que diz respeito à comunicação, é importante que os indivíduos consigam comunicar eficazmente nos diversos contextos, expressando as suas opiniões. Por último, não basta memorizar e reproduzir a informação, é necessário ter uma postura crítica face ao conhecimento e questionar a informação e os factos que nos rodeiam através do pensamento crítico.

Na parte final de Relatório, ao apresentar exemplos de tarefas relacionadas com o TBL, demonstrarei de que forma as competências do século XXI estão presentes.

Ao pesquisar sobre as competências do século XXI, encontrei informação sobre *The Partnership for 21st Century Learning* (P21), que foi fundada em 2002 nos Estados Unidos da América e surgiu como uma aliança entre várias áreas da sociedade (comunidade de negócios, representantes da área da educação e da elaboração de políticas) e tinha como objetivo implementar as competências do século XXI na educação dos EUA, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário e fomentar a importância das competências do século XXI para todos os alunos. De seguida, apresento o esquema da P21 para a aprendizagem do século XXI.

⁷ <http://iaetx.com/the-4-c's.html>

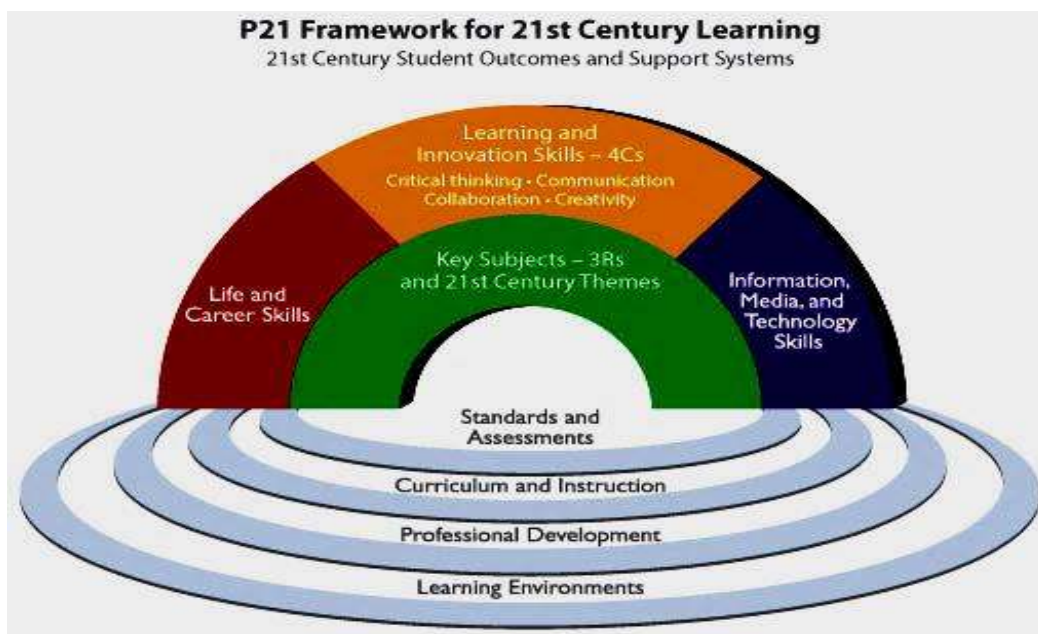


Fig. 2- Esquema para a aprendizagem do século XXI - Partnership 21⁸

Tal como podemos ver através da Fig. 2, e de uma forma resumida, do esquema fazem parte as *Key Subjects and 21st Century Themes*, áreas disciplinares que incluem a língua materna e a leitura, as línguas estrangeiras, as artes, a matemática, a economia, a ciência, a geografia, a história, os direitos cívicos e os temas pertinentes para a sociedade do século XXI, nomeadamente: a consciência global, a literacia financeira, económica e de negócios, a literacia cívica, ambiental e a que está relacionada com a área da saúde. Tal como referi anteriormente, as competências do século XXI: *Critical Thinking (and problem-solving)*, *Communication*, *Collaboration* e *Creativity* também fazem parte, tendo um destaque central. Por sua vez, as competências informáticas e de informação, *Information, Media and Technology Skills*, marcam presença, sendo que é fundamental dominar as ferramentas relacionadas com o acesso à informação e a capacidade de trabalhar com as tecnologias, pondo em prática os conhecimentos adquiridos. Simultaneamente, são também imprescindíveis determinadas competências para a vida e para a profissão, *Life and career skills*, tais como: a flexibilidade, a adaptação à mudança, o espírito de iniciativa, a liderança, a responsabilidade, as competências culturais e sociais, o trabalho em equipa e a orientação para resultados.

Todas estas competências e conhecimentos permitem que o indivíduo consiga estar o mais preparado possível para os desafios da sociedade contemporânea.⁹

Na proposta apresentada por P21, as competências mencionadas devem ser acompanhadas por sistemas de suporte para que sejam adquiridas pelos aprendentes do século XXI. Os

⁸ 2009 *Partnership for 21st Century Learning* (P21) – www.P21.org/Framework

⁹ <http://www.p21.org/about-us/p21-framework?tmpl=component&print=1&page=>

aspectos a ter em conta são: os padrões e a avaliação, o currículo, o desenvolvimento profissional e os ambientes de aprendizagem. No que diz respeito aos padrões, pretende-se valorizar o conhecimento, envolver os alunos com materiais e atividades semelhantes às do mundo real, preparando-os para a profissão e vidas futuras, preconizando o facto de eles aprenderem melhor quando resolvem problemas do mundo real. Relativamente à avaliação, destaca-se as formas equilibradas de avaliação, recorrendo à tecnologia e existindo o *feedback* dos alunos, bem como a elaboração de portefólios, por exemplo, pondo em prática as competências do século XXI. Em termos do currículo, é necessário ensinar as competências do século XXI no contexto das *key subjects*, dos temas interdisciplinares, sendo aplicados através da tecnologia, da resolução de problemas e do pensamento crítico. No que concerne ao desenvolvimento profissional, é necessário criar formas de aplicar as competências e as ferramentas do século XXI no contexto da sala de aula e equilibrar a instrução direta com métodos de ensino baseados no desenvolvimento de projetos, por exemplo. Por último e relacionado com os ambientes de aprendizagem, destacam-se as condições propícias: humanas e físicas, a colaboração entre professores e a partilha de práticas que favoreçam e permitam que os alunos aprendam num contexto relevante e real, através de trabalho baseado em projetos e da aplicação de conhecimentos.¹⁰

De facto, as competências do século XXI são fundamentais para que o aluno esteja preparado para viver numa sociedade caracterizada pela rápida mudança e pelos desafios e exigências constantes. Apesar de todas as competências serem igualmente importantes, de seguida, destaco o pensamento crítico uma vez que recentemente, durante o *Curso de Complemento de Formação Superior para a Qualificação Profissional para a Docência no Grupo de Recrutamento 120*, analisei em pormenor as suas características e algumas das estratégias para pôr em prática no contexto da sala de aula.

2.4. O pensamento crítico e a Taxonomia de Bloom

Education is not the learning of facts, but the training of the mind to think. (A. Einstein)

I cannot teach anybody anything, I can only make them think. (Socrates)

Tal como é referido nas citações supracitadas, é crucial fazer com que os alunos pensem e reflitam. Por pensamento crítico, *critical thinking*, entende-se:

¹⁰ <http://www.p21.org/about-us/p21-framework?tmpl=component&print=1&page=>

The ability to analyze information and ideas and to form reasoned arguments and judgments(...) it involves more than formal logic. It involves interpreting what's intended, understanding the context, fathoming hidden values and feelings, discerning motives, detecting bias, and presenting concise conclusions in the most appropriate forms (...)
(Robinson, 2015:136-137)

Desta forma, no contexto da sala de aula pretende-se que os alunos não sejam passivos na recepção dos conteúdos mas que tenham uma postura crítica, questionante perante a informação que os rodeia, apresentando os seus pontos de vista e as suas opiniões. Não é suficiente que os alunos memorizem os factos e os conteúdos, mas que sejam capazes de aplicar esses conteúdos de uma forma prática. Neste seguimento, há uma importante referência que eu fiquei a conhecer pormenorizadamente: a Taxonomia dos Objetivos Educacionais, também conhecida por Taxonomia de Bloom. Esta taxonomia foi criada por um grupo de investigadores de várias universidades dos Estados Unidos da América e liderada por um psicólogo educacional, Benjamin Bloom, em 1956. Dos três domínios inicialmente propostos: cognitivo, afetivo e psicomotor, destaca-se o domínio cognitivo na aprendizagem.

A Taxonomia de Bloom é composta por um conjunto de níveis apresentados em hierarquia e surgem geralmente representados em forma de uma pirâmide, sendo o nível seguinte mais complexo que o anterior. No processo de aprendizagem, pretende-se que os aprendentes cheguem ao topo da hierarquia, significando que é capaz de pensamento crítico, sendo feito no sentido ascendente - do nível mais elementar, *Lower-Order Thinking Skills (LOTS)* para o nível mais complexo, *Higher-Order Thinking Skills (HOTS)*.

Em 2001 houve uma revisão da Taxonomia de Bloom feita por Krathwohl e outros autores, depois de concluírem que as alterações seriam vantajosas para o contexto educacional do século XXI.

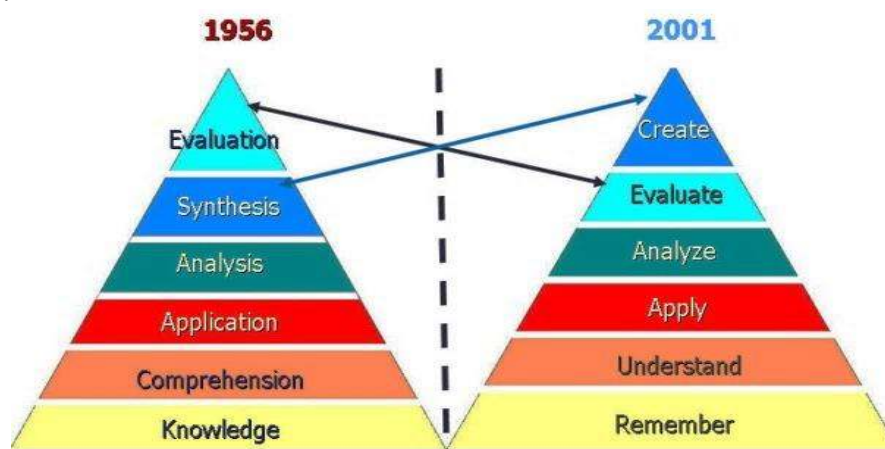


Fig.3- Revisão da Taxonomia de Bloom¹¹

¹¹ <http://jimjansen.blogspot.pt/2011/01/searching-as-learning.html>

Tal como podemos ver através da Fig. 3, a designação de cada nível passou de substantivo para verbo, tendo como finalidade demonstrar que o pensamento é um processo baseado na ação. Outra das transformações foi a alteração dos dois últimos níveis, passando “criar” para o topo da pirâmide. Para cada nível está associado um conjunto de processos cognitivos, nomeadamente: identificar informação, enumerar factos e acontecimentos (*remember*), compreender e interpretar factos (*understand*), pôr os factos e a informação em prática (*apply*), analisar cada componente, identificando causas e motivos (*analyse*), apresentar opiniões e juízos de valor sobre o que foi apresentado (*evaluate*) e, por fim, criar uma nova solução ou ideia de acordo com o que foi apresentado (*create*). Para além destas alterações, há atualmente uma outra adaptação da taxonomia, conhecida por *Digital Boom 2.0*, que tem como finalidade apresentar sugestões de aplicações e de ferramentas tecnológicas que ajudem a concretizar os objetivos propostos para cada nível, demonstrando como a tecnologia, característica do século XXI, pode aliar-se ao contexto da sala de aula. Adicionalmente, para cada nível, são apresentados novos verbos relacionados com a tecnologia: para o nível *create*, por exemplo, surgem verbos como editar, programar, entre outros.

No que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira, verifica-se que muitas das questões colocadas pelos professores não fomentam o desenvolvimento do pensamento crítico.

A great amount of teacher talk in the classroom involves teachers asking questions. Many questions are asked to check facts, test memory or check understanding of key words. (...) Few questions are of the open, referential type which encourage higher order thinking. (Ellison, 2010:24)

Desta forma, é importante que as questões colocadas aos alunos fomentem respostas mais complexas relacionadas com os processos cognitivos do topo da pirâmide: analisar, avaliar e criar novas ideias. Relativamente às estratégias usadas na sala de aula de uma língua estrangeira que ajudam a promover o pensamento crítico, Ellison (2010) sugere que o professor deve fornecer suporte linguístico e não-linguístico, também designado por *scaffolding* (Bruner, 1967), que está relacionado com a ideia defendida pela teoria do construtivismo social, que afirma que o aluno é capaz de aprender mais com alguém: o professor ou colegas que têm mais capacidades do que sozinho (Zona de Desenvolvimento Proximal defendida por Vygotsky). No entanto, este apoio tem de ser analisado e posto em prática da forma que o professor achar mais adequada ao contexto em questão, podendo ser através de recursos extra (imagens), gestos, expressões faciais, o tom de voz, repetições,

entoação e o prolongamento de sons ou pausas, por exemplo. Estas estratégias foram apresentadas no âmbito da temática do *storytelling* e da forma como as histórias no ensino primário desenvolvem o *critical thinking* (algo que eu desenvolverei em mais pormenor no capítulo dedicado à apresentação de exemplos de atividades), mas julgo que estas estratégias podem ser adaptadas a qualquer nível de ensino desde que o professor pondere e analise previamente de que forma o aluno poderá desenvolver o seu pensamento crítico de acordo com a temática que está a ser abordada e dos recursos apresentados. As questões que o professor coloca, bem como as respostas apresentadas pelos alunos deverão ser sempre apoiadas pelo professor, permitindo que o aluno consiga comunicar e desenvolver as suas opiniões. Nas minhas aulas, procuro apoiar os meus alunos, fazendo com que eles se sintam motivados para desenvolver os seus pontos de vista, recorrendo às estratégias supracitadas, mesmo sabendo que num nível inicial, independentemente da sua faixa etária, eles recorrerão frequentemente à língua materna. No entanto, tento fazer com que eles tenham uma forte exposição à língua estrangeira (*input*) para ajudar no seu processo de aprendizagem.

We are living in an age where the content taught in schools and the skills needed in a rapidly evolving world is a constant balancing act. If educators are to fulfill their role in society, they must reflect on *what* and *how* they teach so that they help to equip children with the knowledge, skills and understanding they need to be able to live and function in society. This does not mean that we have to reinvent the wheel, it simply means that we have to make what we teach “value added”. That is, make it more relevant, get more out of it.

(Ellison, 2010:23)

Tal com afirma Ellison (2010), o professor deverá refletir sobre os conteúdos e a forma como deve ensinar para que os alunos tenham o conhecimento e as competências necessárias para viver em sociedade. Isto implica potencializar ao máximo os conteúdos abordados, tornando-os relevantes para o aluno. Aprendi também que uma outra estratégia consiste em explorar os recursos utilizados da melhor forma possível, bem como estabelecer objetivos para cada aula que incluam os 4 Cs: *Content, Communication, Culture and Cognition* relacionados com CLIL: *Content and Language Integrated Learning* que se define como sendo a aprendizagem de outros conteúdos através de uma língua estrangeira. *Content* relaciona-se com os conteúdos e a forma como estes são abordados; em termos da comunicação (*communication*) há que ter em conta a linguagem para e através da qual é possível aprender; por *culture* entende-se os conhecimentos que o aluno tem de si próprio, dos outros e o que se aprende quer sozinho quer com e a partir dos outros colegas. Por último, há que ter em conta os objetivos que promovem o pensamento crítico, algo que está associado à

Taxonomia de Bloom (*cognition*) (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Desta forma, a aprendizagem torna-se mais significativa, uma vez que se integram várias áreas e saberes para além da aprendizagem dos conteúdos relacionados com a língua estrangeira, havendo assim uma preparação para o conhecimento do mundo real e a língua surge de uma forma natural, tendo em vista a comunicação e uma finalidade comunicativa. A realização de tarefas e projetos está relacionada com estes princípios, uma vez que se pretende a colaboração entre os aprendentes; as tarefas são centradas no aluno e o professor tem uma função de facilitador. Paralelamente há a ênfase no aprender fazendo e promove-se o pensamento crítico.

Para além dos processos cognitivos subjacentes ao pensamento crítico, quero também perceber como ocorre o processo de aprendizagem em termos biológicos e que efeito a realização de tarefas e projetos tem para o aprendente, algo que desenvolverei de seguida.

Capítulo 3 – O cérebro e a aprendizagem

Depois de descrever as características da sociedade, dos aprendentes e da educação do século XXI para melhor perceber qual o contexto em que nós, professores, desempenhamos as nossas funções e de que forma podemos trazer a autenticidade e as tarefas baseadas no mundo real para a sala de aula através do *Task-based Learning (TBL)*, julgo que é também importante compreender de que forma ocorre a aprendizagem através da realização de tarefas já que este é o elemento central do TBL. Como tal, de seguida descrevo como ocorre o processo de aprendizagem em termos biológicos, em geral, e que impacto tem para o aprendente a realização de tarefas, de projetos e a resolução de problemas, em particular.

3.1. A aprendizagem - processo biológico

O cérebro é um órgão fascinante onde ocorre o processo de aprendizagem que só é possível através das ligações sinápticas entre os neurónios. Existem dois tipos de células nervosas: os neurónios e as células da glia, mas os neurónios são os mais estudados até ao momento. Cada neurónio é constituído por um corpo celular compacto, dendrites e axónios e serve de veículo para a passagem e processamento da informação e é responsável pela conversão de sinais elétricos e químicos em ambos os sentidos (Jensen, 2002:27).

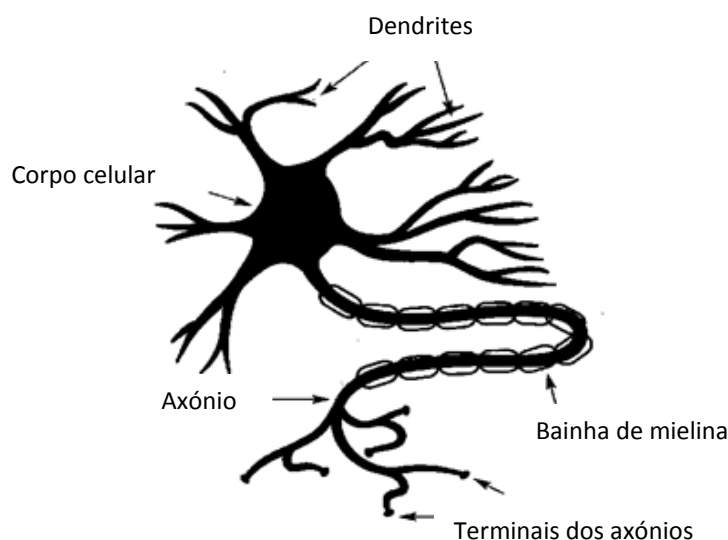


Fig. 4- Células Nervosas (Neurónios) (Jensen, 2002:27)

O axónio liga-se a dendrites de outros neurónios. Tal como refere Jensen, “o axónio tem como funções essenciais conduzir a informação sob a forma de estimulação elétrica e transportar substâncias químicas” (Jensen, 2002:28). O impulso nervoso e a informação serão mais rapidamente conduzidos por um axónio se este for mais espesso. Tal como podemos ver através da Fig. 4, há também a mielina que é uma substância lipídica que se forma à volta dos axónios mais utilizados, o que torna a transmissão elétrica mais rápida e reduz a interferência de outras reações nas zonas circundantes.

Se um neurónio for estimulado por sinais de chegada, este disparará um impulso. Por sua vez, as dendrites crescem quando o ambiente é favorável, ramificando-se. Consequentemente, a informação presente em cada um dos neurónios circula sob a forma de impulsos elétricos e só passa de um neurónio para outro sob a forma de químicos, designados neurotransmissores, pela fenda sináptica que marca o espaço entre o fim de um axónio e o início de uma dendrite. Há uma descarga elétrica que é enviada do corpo celular em direção ao axónio e estimula-se a libertação dos químicos armazenados para a fenda sináptica. Por sua vez, na fenda sináptica a reação química vai desencadear um novo impulso nervoso nos recetores da dendrite contactada, passando posteriormente de elétrico para químico e de seguida novamente a elétrico. Este mecanismo repete-se na célula seguinte (Jensen, 2002:31).

Quando há a repetição de uma aprendizagem anterior, as vias neuronais tornam-se cada vez mais eficientes. Pelo contrário, se uma aprendizagem é nova, há uma estimulação e desencadeia-se o processo descrito anteriormente. Jensen refere exemplos de estimulação/de situações novas, tais como: “ver um filme novo, ouvir uma música nova, cantar uma canção nova, visitar um local desconhecido, resolver um problema novo ou fazer amigos novos” como fatores de estímulo (Jensen, 2002:30).

Para além da descrição do processo de aprendizagem em termos biológicos que foi descrito de uma forma geral e que eu desde sempre tive curiosidade em perceber, é relevante entender também que efeito tem a resolução de problemas e o envolvimento em tarefas e projetos para os aprendentes, uma vez que estes aspetos estão relacionados com o TBL. É este aspeto que vou analisar de seguida.

3.2. A aprendizagem e o enriquecimento cerebral através da resolução de problemas e do envolvimento em tarefas/projetos

Os estímulos presentes no meio ambiente e que são recebidos pelo cérebro geram um aumento de novas conexões. O crescimento cerebral resulta de desafios, da resolução de problemas e de projetos relevantes, de atividades complexas e do pensamento crítico juntamente com um *feedback* oportuno e rico, havendo vantagens acrescidas se houver também um ambiente de trabalho de grupo, pois, tal como afirma Jensen, “quando nos sentimos valorizados e acarinhados, o nosso cérebro liberta os neurotransmissores do prazer: endorfina e dopamina” (Jensen, 2002:57).

Tal como podemos ver através da Fig. 5, é notável o efeito que os estímulos do meio ambiente e as atividades enriquecedoras causam nos neurónios, sendo possível ver que no neurónio enriquecido há mais axónios e muitas ramificações das dendrites, criando-se uma vasta rede de conexões que promovem o crescimento e o desenvolvimento cerebral. É também visível a diferença que há entre a estrutura do corpo celular de cada um dos neurónios.

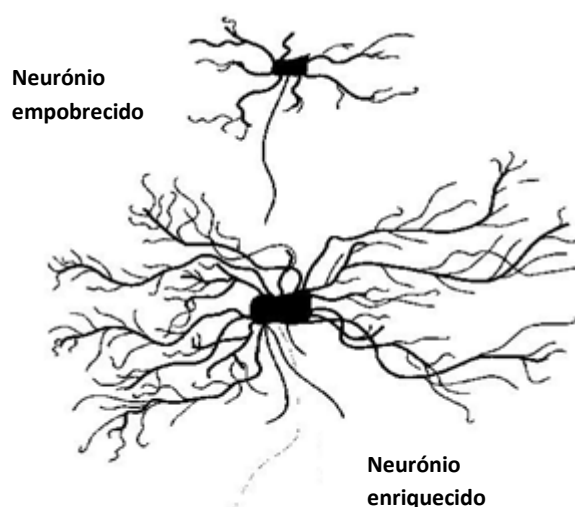


Fig. 5- Imagem de um neurónio enriquecido, (Jensen, 2002:54)

A resolução de tarefas e de problemas é crucial no desenvolvimento cerebral porque estimula a libertação de noradrenalina¹² e potencia um crescimento dendrítico. Jensen destaca que “não interessa ao cérebro se alguma vez se chega a uma conclusão. O crescimento

¹² Noradrenalina é um neurotransmissor sintetizado a partir da dopamina e está envolvido na estimulação, na recompensa e na regulação do humor (Wolfe, 2004:183).

neuronal ocorre devido ao processo e não à solução” (Jensen, 2002:61). Consequentemente, será fácil perceber que quantos mais estímulos houver resultantes da resolução de tarefas e de problemas, maior será o crescimento cerebral.

Muitas das redes neuronais mais fortes são formadas por experiência real. Destaca-se também o facto de que os alunos devem envolver-se e ter um papel ativo para que estas redes neuronais ocorram (Wolfe, 2004:134). Wolfe afirma também que:

Os professores podem encontrar verdadeiros problemas nas escolas e nas comunidades para os alunos resolverem com um pouco de investigação e pensamento crítico. Estes problemas reais podem não ser de fácil resolução por causa de constrangimentos de tempo ou de informação insuficientes, mas os alunos só aprenderão o conteúdo e exercitarão o pensamento crítico se se esforçarem. (Wolfe, 2004:134)

De acordo com a investigação nesta área, constata-se que o envolvimento dos alunos na realização de atividades semelhantes às que encontram no mundo real e com uma forte componente de desafio e de resolução de problemas tem imensas vantagens para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento cognitivo. Como tal, pretendo analisar qual o impacto que a realização de tarefas na sala de aula de língua estrangeira tem para o aprendente, uma vez que atualmente é extremamente importante o domínio de línguas estrangeiras, havendo dois conceitos que se destacam: o plurilinguismo e o multilinguismo. O plurilinguismo define-se como algo individual, ou seja, a capacidade que um indivíduo tem para usar diversas línguas e em diversos contextos, ao passo que o multilinguismo se relaciona com a organização social, isto é, a existência de várias línguas num determinado espaço (European Comission, 2009:3).

A Comissão Europeia vê o multilinguismo como uma mais-valia, permitindo o diálogo intercultural, a coesão social, a valorização das diferentes culturas, sendo também um veículo para a prosperidade, a competitividade, a empregabilidade e uma forma de realização pessoal, possibilitando que os cidadãos tenham acesso a mais oportunidades. Tendo em vista a promoção do multilinguismo, uma das medidas adotadas traduz-se na tentativa de concretizar o estipulado no Objetivo de Barcelona, definido em 2002 pelo Conselho Europeu de Barcelona, e que tem como finalidade permitir que cada cidadão europeu possa comunicar em duas línguas estrangeiras para além da língua materna (European Comission, 2008).

Dado o crescente interesse em torno da temática do benefício da aprendizagem de línguas estrangeiras, há ainda muitas questões em aberto, esperando-se mais dados conclusivos. No entanto, é já conhecido que há diferenças visíveis entre o cérebro de uma pessoa monolíngue e o cérebro de uma pessoa que tem conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras. As

diferenças, segundo um estudo da Comissão Europeia (2009), são: maior atividade cerebral associada à capacidade de pensar, maior capacidade de se adaptar a diferentes situações; capacidade de ver o mundo de uma outra perspectiva; aspectos relacionados com a resolução de problemas, incluindo competências de pensamento abstrato e a formulação criativa de hipóteses. Estes benefícios resultam da capacidade de dominar dois ou mais sistemas linguísticos e da experiência que daí resulta ao longo do tempo. Outra das vantagens da aprendizagem de línguas estrangeiras está associada à metacognição, sendo o indivíduo capaz de desenvolver uma consciência crítica da língua, traduzindo-se na capacidade de perceber que as palavras podem ter mais do que um significado, na identificação da ambiguidade na comunicação, na tradução de palavras e na interpretação de conceitos, entre outros aspectos. Esta capacidade de analisar o que está para além das palavras está também associada à melhoria das competências de leitura através da consciência fonética (compreender sons e símbolos). Paralelamente, verifica-se que saber mais que uma língua estrangeira ajuda a promover a consciência da comunicação interpessoal, havendo uma sensibilidade em termos do contexto, da competência interacional na comunicação e compreensão. Outro aspeto relevante é a influência que a aprendizagem de línguas tem na redução da perda da função cognitiva (Comissão Europeia, 2009).

Os benefícios apresentados evidenciam a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, esperando-se que mais estudos tragam ainda mais evidências.

Para além do que foi referido em termos dos processos cognitivos decorrentes da aprendizagem de línguas estrangeiras, de seguida apresento o Modelo de Processamento da Informação que clarifica como é possível memorizar a informação e transformá-la em aprendizagem efetiva; algo que eu considero particularmente útil para compreender e complementar a informação descrita anteriormente relativa ao processo de aprendizagem.

3.3. Modelo de Processamento da Informação

O Modelo de Processamento da Informação é uma teoria de aprendizagem e de memória que surgiu depois de 1970 e descreve a forma como a informação que nos rodeia pode ou não transformar-se em aprendizagem efetiva por parte do cérebro.

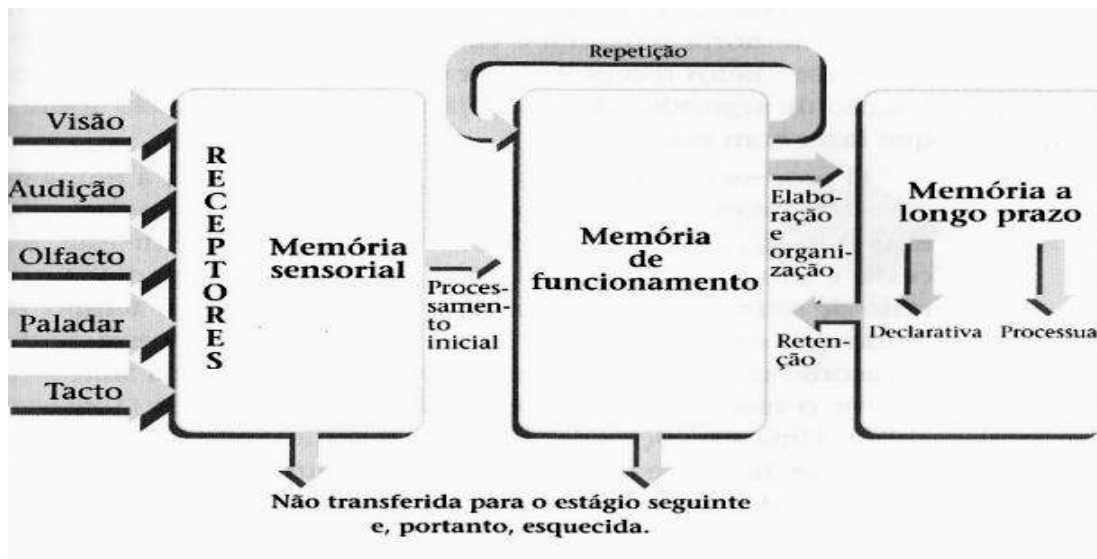


Fig. 6- Modelo de Processamento da Informação (Wolfe, 2004:7).

3.3.1. Memória Sensorial

Tal como podemos observar através da Fig. 6, os estímulos do meio ambiente percebidos pelos cinco sentidos (olfato, visão, tato, audição e paladar) chegam até à memória sensorial, cuja função é conduzir a informação que entra no cérebro pelos recetores sensoriais e mantê-la durante uma fração de segundos até que seja tomada uma decisão sobre o que fazer com ela (Wolfe, 2004:76). O facto de se atribuir significado aos estímulos recebidos resulta do conhecimento anterior que se tem; paralelamente, há a verificação nas redes neuronais existentes se a informação é nova e ativa uma rede neuronal existente. Este processo é designado por reconhecimento-padrão (Wolfe, 2004:79). O processo de reconhecimento de um estímulo é inconsciente e fora do controlo do indivíduo. No entanto, é possível influenciar aquilo a que o cérebro presta atenção, usando, por exemplo, o movimento, a novidade e a intensidade dos estímulos. Perante os estímulos, os cérebros dos alunos procuram encontrar uma rede apropriada que dê sentido e significado à informação apresentada. Caso isso não aconteça, essa informação é classificada como sem sentido.

3.3.2. Memória de Funcionamento

A informação que chega à memória de funcionamento representa os dados sensoriais que captaram a atenção do cérebro de forma a permitir que o indivíduo tenha consciência dos mesmos. É na memória de funcionamento que a informação nova é trabalhada de uma forma consciente com o conhecimento já existente, assegurando o armazenamento da informação em memória de longo prazo. É na memória de funcionamento que se trabalha a informação,

sendo esta organizada para armazenamento ou esquecimento e relacionada com outra informação já existente (Slavin, 2009:161).

Tal como podemos ver no esquema apresentado, na memória de funcionamento há a repetição. Segundo Wolfe (2004:98-99), há dois tipos de repetição: a repetição rotineira e a repetição elaborativa. A repetição rotineira é essencial para se criar as fortes conexões neuronais necessárias para que uma capacidade ou hábito se tornem automáticos. Já a repetição elaborativa abrange uma variedade de estratégias que encorajam o aluno a elaborar a informação de forma a ter um melhor entendimento e retenção da mesma, aumentando a memória e fazendo com que a informação seja mais significativa e pertinente para o aluno.

Verifica-se que as situações que impliquem a libertação de adrenalina e noradrenalina, segregadas pelo córtex supra-renal para ativar as respostas automáticas, estão relacionadas com uma maior memorização da situação ou episódio que estiveram na origem da libertação destas hormonas, tendo os fatores emocionais influência na memorização (Wolfe, 2004:104). Aplicando estes factos à aprendizagem e ao contexto da sala de aula, o professor deverá ter em conta os interesses e motivação dos alunos. Wolfe (2004:131-144) refere que o poder da emoção na retenção deve ser tido em conta, refletindo-se no tipo de atividades que os alunos fazem. Desta forma, atividades como simulações e dramatizações, a resolução de problemas da vida real, debates, visitas de estudo, projetos e experiências em que os alunos descobrem a informação e põem em prática os conhecimentos através do processo experimental são consideradas atividades envolventes e significativas que aumentam o significado dos conteúdos e as conexões emocionais. Estas evidências reforçam a visão que eu tenho relativamente ao potencial do TBL na medida em que este torna possível que os alunos resolvam uma determinada tarefa de acordo com os seus conhecimentos prévios e vão experimentando através da tentativa e do erro. Para além disso, o facto de estarem envolvidos faz com que ponham em prática, e daí seja possível, tal como referido anteriormente, tornar as atividades envolventes e significativas, aumentando o significado dos conteúdos e as conexões emocionais. Desta forma, e através da observação direta das minhas aulas, o desafio presente na resolução das tarefas confere autonomia aos alunos tal como se estivessem no contexto fora da sala de aula, uma vez que atuam de uma forma autónoma, tomando iniciativa e há a necessidade de comunicar com os restantes colegas.

3.3.3. Memória a longo prazo

Como vimos anteriormente, a informação que é trabalhada de uma forma consciente passa da memória de funcionamento para a memória de longo prazo onde será armazenada por um período de tempo mais longo que pode ser durante décadas ou durante toda a vida. Na memória a longo prazo encontramos a memória processual e a memória declarativa. A memória processual consiste na capacidade de relembrar como fazer algo, especialmente um movimento físico, (Slavin, 2009:166) procedimentos automáticos, tais como: andar de bicicleta, conduzir, entre outros; procedimentos que depois de bastante repetição e prática, são realizados sem pensamento consciente (Wolfe, 2004:110). A memória declarativa é a capacidade para armazenar e recordar informação que podemos declarar (falar e escrever), exigindo um processamento consciente e refletido, ao contrário do que acontece com a memória processual (Wolfe, 2004:112). A memória declarativa subdivide-se em duas categorias: memória episódica e memória semântica. A memória episódica envolve a lembrança do local e do momento em que a informação foi adquirida. A memória semântica está relacionada com informação exata: as palavras, os símbolos, as regras e os significados; as regras de gramática, as fórmulas químicas e o conhecimento geral sobre o mundo (Wolfe, 2004:113).

No contexto da sala de aula, para que a informação permaneça na memória a longo prazo é necessário processar bem toda a informação para que haja mais conexões e uma melhor consolidação. Para que isto aconteça, é importante incutir estratégias que façam os alunos refletirem sobre a informação que é ensinada e a relacionem com algo que já saibam (Wolfe, 2004:125).

Depois de ter referido como ocorre o processo da aprendizagem em termos biológicos e ver qual o impacto da realização de tarefas para o aprendente a nível cognitivo, de seguida apresento os princípios teóricos que complementam e fundamentam as características do TBL.

Capítulo 4 – Teorias e abordagens na aprendizagem de uma língua estrangeira

São várias as teorias sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira e cada uma tem uma visão específica, pondo, por vezes, em causa os princípios defendidos por outras teorias.

Na minha opinião, e depois de ter analisado as diferentes teorias de aprendizagem de uma língua estrangeira, julgo que não há uma “receita mágica” que explique uma aprendizagem efetiva de uma língua estrangeira. Tendo em conta os princípios subjacentes às diferentes teorias, penso que podemos retirar contributos válidos das várias teorias para aplicar no contexto de sala de aula. Do Behaviorismo (primeira metade do século XX) identifiquei e associei a repetição, a imitação, o reforço positivo e a formação de hábitos à memorização de vocabulário e aspetos fonológicos. Relativamente ao Inatismo, que surge em oposição ao Behaviorismo, julgo que há uma capacidade inata do ser humano para a linguagem tal como defendeu Chomsky nos anos cinquenta, através do conceito de Gramática Universal que se traduz na capacidade de extrair regras daquilo que se ouve e de construir estruturas frásicas complexas nunca antes produzidas; reforçando esta ideia, recentemente descobriu-se que há um gene responsável pela capacidade humana para a linguagem- o gene FOXP2¹³. Por sua vez, e ainda relacionado com o Inatismo, concordo com a distinção feita por Krashen (1982) entre aquisição e aprendizagem de uma língua, sendo que a primeira consiste num processo subconsciente e a segunda está associada a um processo consciente dos aspetos relacionados com a aprendizagem formal. Da teoria de Krashen destaco também a questão do *comprehensible input*, sendo vantajoso para o aprendiz a sua exposição a um contexto rico, adequado ao seu nível; ideia traduzida pela expressão “(i+1)”, sendo que “i” representa o nível dos conhecimentos do aluno e “1” significa um nível ligeiramente superior. Esta característica é muito importante porque, havendo um *input* muito rico, o aluno tem a oportunidade de adquirir vocabulário e expressões que lhe permitirão aumentar os conhecimentos da língua estrangeira.

Apesar dos contributos válidos que as diferentes teorias possam ter para o contexto da sala de aula, decidi destacar o papel do construtivismo e do construtivismo social, uma vez que, na minha opinião, estão intimamente relacionados com as características do TBL,

¹³ A descoberta do gene FOXP2 foi levada a cabo por uma equipa de investigadores em Inglaterra (Universidade de Oxford) e liderada por Anthony Monaco em 2001.

nomeadamente: o papel central e ativo que o aluno tem na aquisição do conhecimento e de que forma o professor pode atuar para que o aluno desenvolva as suas capacidades e interesses. Como tal, de seguida, descrevo de uma forma geral os princípios subjacentes ao construtivismo e ao construtivismo social.

4.1. Construtivismo

O construtivismo defende que o aprendente deve descobrir e transformar a informação individualmente, analisando e reajustando a nova informação com os dados já existentes para que possa fazer sentido (Slavin, 2009:231).

O psicólogo suíço, Jean Piaget (1896-1980), tornou-se um dos mais conceituados e influentes psicólogos do desenvolvimento. Segundo a sua teoria, o desenvolvimento cognitivo resulta em grande parte da manipulação que a criança faz do ambiente que a rodeia e da interação ativa que tem com o mesmo, sendo que o conhecimento advém da ação (Slavin, 2009:31). Paralelamente, o desenvolvimento cognitivo ocorre durante quatro estádios, sendo que em cada um deles há o aparecimento de novas capacidades e formas de processar a informação. Na base do desenvolvimento cognitivo estão os conceitos de acomodação e assimilação. Sempre que um novo conhecimento não se ajusta à compreensão do aluno, há um desequilíbrio. Por acomodação entende-se integrar a nova informação. De seguida, ocorre a assimilação que se traduz em ajustar o novo conceito à informação prévia.

Segundo Piaget, os quatro estádios são: o estágio sensório-motor (do nascimento aos dois anos), o estágio pré-operatório (dos dois aos sete anos), o estágio das operações concretas (dos sete aos onze anos) e o estágio das operações formais (dos onze aos dezasseis anos). Cada criança passa pelos mesmos estádios pela mesma ordem, no entanto diferem o ritmo e a forma como atinge as capacidades estipuladas para cada nível. O desenvolvimento precede a aprendizagem.

No estágio sensório-motor, a atividade cognitiva baseia-se sobretudo na experiência imediata, na interação com o meio através dos sentidos e das capacidades motoras das crianças; outra das características é que no fim deste estágio a criança já é capaz de fazer representações mentais de objetos mesmo não estando fisicamente presentes, o conceito de “permanência do objeto” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:103-105).

No que diz respeito ao estágio pré-operatório, verifica-se uma transformação qualitativa do pensamento; aumenta a capacidade de armazenamento de palavras e estruturas gramaticais e é notável o desenvolvimento de vocabulário; ocorre o desenvolvimento

linguístico se os adultos interagirem com as crianças e se houver uma estimulação através de histórias e poemas infantis, por exemplo; o sistema de pensamento usado pelas crianças neste estágio é o criativo e intuitivo (Sprinthall & Sprinthall, 1993:106-108).

No estágio das operações concretas, as crianças têm uma compreensão literal, concreta, do conceito da regra, como algo que não pode ser modificado. Há assim a criação de estruturas lógicas para a explicação do conhecimento resultante da interação com o meio que as rodeia (Sprinthall & Sprinthall, 1993:108-111).

Do estágio das operações formais faz parte testar hipóteses, o que implica que o adolescente tem capacidade de analisar os dados de um ponto de vista lógico antes de chegar a uma conclusão; outro conceito é o da metacognição, que se traduz na capacidade de pensar sobre o próprio pensamento e o pensamento dos outros; o pensamento perspectivista é outro conceito que surge durante este estágio, aparecendo a consciência do facto de pessoas diferentes terem pensamentos diferentes sobre o mesmo facto ou situação; os significados simbólicos, as metáforas e as analogias podem ser compreendidos à medida que a capacidade de pensar abstratamente se desenvolve, fazendo com que os alunos construam estratégias lógicas, racionais e abstratas (Sprinthall & Sprinthall, 1993:111-113).

A teoria construtivista reforça a importância que o aluno ocupa no processo de aprendizagem e na aquisição do conhecimento, sendo semelhante ao que é característico no TBL, nomeadamente: o papel ativo e o envolvimento que o aluno tem na realização das tarefas, experimentando e construindo sentido e significado. Paralelamente, esta teoria explica o que os alunos são capazes em termos linguísticos e como ocorre o seu desenvolvimento cognitivo, algo que considero muito útil enquanto professora de Inglês do ensino pré-escolar, do primeiro ciclo e do ensino secundário e que me permite compreender como supostamente ocorreu o desenvolvimento cognitivo no caso dos adultos quando passaram por essa fase de desenvolvimento cognitivo.

4.2. Construtivismo social

O psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934), figura emblemática do construtivismo social, defendia a importância da interação social como condição fundamental do desenvolvimento cognitivo que só pode ser entendido em termos do contexto histórico e cultural em que a criança cresce. Simultaneamente, acreditava que o desenvolvimento cognitivo dependia do sistema de signos com os quais os indivíduos crescem e que são próprios da cultura do país, mais concretamente os símbolos que as culturas criam para ajudar

as pessoas a pensar, comunicar e resolver problemas: a língua, o sistema de escrita e o sistema de cálculo, por exemplo (Slavin, 2009:42).

Da teoria de Vygotsky fazem parte dois conceitos fundamentais: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e de aprendizagem cooperativa. Por ZDP entende-se a distância que existe entre o nível de desenvolvimento real de uma criança e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes (Fontes & Freixo, 2004:18). Como tal, o professor deve ajudar o aluno a construir o seu próprio conhecimento, orientando e fornecendo estratégias eficazes; não apresentando as respostas de uma forma direta, mas promovendo formas de chegar até às mesmas (Slavin, 2009:231). Paralelamente, e relacionado com o conceito de aprendizagem colaborativa, os aprendentes beneficiam muito da interação resultante dos trabalhos de pares ou de grupos, uma vez que são expostos ao *input* dos outros colegas, ficando a conhecer outras formas de pensar, opiniões e no caso da aprendizagem de uma língua, vocabulário e expressões. Esta vantagem existe também no TBL, uma vez que se preconiza a realização de tarefas em pares ou em grupos para que os alunos possam beneficiar do *input* dos colegas e da ajuda daqueles que têm mais capacidades e conhecimentos linguísticos.

Segundo o construtivismo, defende-se uma abordagem que parte do geral para o particular, sendo apresentadas situações complexas que depois vão ser analisadas para encontrar estruturas e elementos básicos, ao contrário do que acontecia com as abordagens mais tradicionais, que partem do específico para algo mais complexo. Desta forma, sugerem que os alunos comecem por realizar tarefas autênticas, completas e complexas, fazendo com que eles tenham um envolvimento ativo através de experiências, o designado *discovery learning* (Slavin, 2009:233). Esta característica está também presente no TBL e associada ao tema do presente Relatório, pretendendo-se que os alunos se envolvam e realizem tarefas autênticas, semelhantes ao que têm de resolver no seu dia a dia, conferindo sentido e interesse para a sua realização e consequente aquisição da língua, sempre que possível. Posteriormente, apresentarei e analisarei detalhadamente mais características do TBL que estão associadas aos princípios teóricos mencionados.

Depois de ficar a conhecer melhor a teoria de Vygotsky, quer na disciplina de Psicologia de Educação enquanto aluna da FLUP durante o curso de Licenciatura quer durante determinadas formações que frequentei, procurei pôr em prática e prestar atenção a esses princípios nas minhas aulas, tentando compreender o que cada aluno sabe e consegue fazer sozinho e o que é capaz de fazer contando com o meu apoio ou de um colega com mais

capacidades. Paralelamente, considero os trabalhos de pares e de grupo momentos de aprendizagem colaborativa e oportunidades para desenvolver o espírito de entreajuda que preparará os alunos para algumas das competências do século XXI: colaboração e comunicação.

Para além destas referências teóricas que se relacionam com o TBL, há também a destacar o *Communicative Language Teaching (CLT)* que está na base do surgimento do TBL. De seguida, explico como surgiu o CLT e quais são os seus princípios gerais.

4.3. A abordagem comunicativa (*Communicative Language Teaching - CLT*)

Sendo o *Task-Based Learning (TBL)* o tema deste Relatório, é obrigatória a referência à abordagem comunicativa, *Communicative Language Teaching (CTL)*, uma vez que, tal como referido anteriormente, esta está na base do surgimento do TBL.

A abordagem comunicativa surgiu por volta de 1970 e apresenta-se como um contraste com os princípios teóricos relacionados com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras defendidos até então, na medida em que valoriza a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras através da comunicação e da interação que conduzem à concretização da intenção comunicativa e à expressão de significado, não esperando que o resultado final seja perfeccionista (semelhante a um falante nativo), admitindo eventuais erros como parte do processo de aprendizagem.

Os princípios teóricos relacionados com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras foram variando ao longo dos tempos e resultaram dos contributos de diferentes áreas, nomeadamente a linguística e a psicologia.

Como referido inicialmente, a abordagem comunicativa contrasta com os princípios teóricos anteriores. Antes de referir em concreto o que caracteriza o CLT, menciono o que existia anteriormente para melhor compreendermos a razão do seu surgimento e as características que o definem. Inicialmente, existia o *Grammar Translation Method*, que surgiu por volta de 1840 e considerava a frase como a estrutura essencial, valorizando a tradução como forma de aprendizagem das regras gramaticais e do vocabulário que, por sua vez, levariam à proficiência na escrita e na leitura em detrimento da oralidade, tal como acontecia na aprendizagem do Latim. Em meados do século XIX ocorreu o designado Movimento de Reforma, opondo-se ao *Grammar Translation Method*, levando ao surgimento do *Direct Method*. Este último preconizava a abordagem da língua estrangeira na sala de aula de uma forma direta através da demonstração e ação sem tradução ou referência à língua

materna, assemelhando-se ao processo de aquisição da língua materna. No entanto, surgiram de imediato críticas relativamente ao *Direct Method*, uma vez que este implicava que os professores tivessem elevados níveis de proficiência da língua estrangeira e considerava-se que, de certa forma, o uso da língua materna poderia ajudar em determinadas situações. Estas críticas abriram caminho ao surgimento do *Audiolingualism* nos Estados Unidos da América e ao *Oral Approach* ou *Situational Language Teaching* na Grã-Bretanha por volta de 1950. Ambos valorizam os aspetos estruturais que são apresentados através da oralidade e que implicam a repetição de estruturas frásicas e vocabulário de uma forma controlada, conduzindo posteriormente à formação de hábitos, aspeto intimamente ligado ao Behaviorismo que, para além da repetição, defende também a imitação e o reforço positivo como elementos responsáveis pela aprendizagem. O *Audiolingualism* surgiu durante a Segunda Guerra Mundial em resultado da necessidade de treinar os soldados no que diz respeito ao conhecimento de uma língua estrangeira. No contexto da sala de aula acredita-se que o domínio das estruturas frásicas através da repetição, da imitação e da oralidade levam à fluência e posterior escrita e leitura na língua estrangeira. O aprendente limita-se às respostas, aos estímulos e à repetição de estruturas, não havendo interação porque esta poderia gerar erros, o que não era desejado, uma vez que se pretendia alcançar a proficiência oral. O professor, por sua vez, tem um papel ativo, controlando e corrigindo os alunos, e determina o que deve ser aprendido. O *Situational Language Teaching* assemelha-se aos princípios do *Audiolingualism*, na medida em que defende o domínio das estruturas frásicas que conduzem ao rigor e à exatidão na gramática e na pronúncia como forma de evitar erros. O aluno também se limita a ouvir e repetir as estruturas frásicas e responde às questões colocadas pelo professor, não tendo controlo em relação ao conteúdo da aprendizagem. Por sua vez, o professor controla os conteúdos abordados e o ritmo de aprendizagem. Uma das características específicas do *Situational Language Teaching* é que está relacionado com a sua designação é a criação de um contexto, de uma situação específica para auxiliar na exposição dos conteúdos que são abordados, sendo esta exposição feita de uma forma gradual, uma vez que primeiro há a repetição das estruturas e na parte final da sequência permite-se que o aprendente possa pôr em prática as estruturas frásicas apresentadas anteriormente de uma forma menos controlada (Richards & Rodgers, 1986).

Face à crescente interdependência entre os países europeus, surgiu a necessidade de ensinar línguas estrangeiras a um maior número de pessoas. Desta forma, o Conselho da Europa promoveu várias iniciativas para que houvesse métodos alternativos para o ensino de línguas estrangeiras. As obras de diversos linguistas: Widdowson (1978), Brumfit and

Johnson (1979) e Littlewood (1981), por exemplo, apresentavam as bases para uma abordagem comunicativa. Adicionalmente, a rápida divulgação e aceitação desses ideais levaram ao surgimento do *Communicative Language Teaching (CTL)* (Richards & Rodgers, 1986:65). Por outro lado, verificava-se que os princípios existentes até então, e que foram mencionados anteriormente, não permitiam que os alunos transferissem para a realidade os conhecimentos que tinham da língua estrangeira, sendo ineficazes para a comunicação e interação. Paralelamente, o linguista norte-americano Noam Chomsky (1957) criticou a teoria behaviorista, afirmando que a linguagem não resulta da imitação e repetição de estruturas frásicas, mas sim de processos inatos que cada indivíduo tem que lhe permitem a criação de frases e estruturas nunca antes construídas de uma forma criativa e original, remetendo para uma abordagem cognitiva.

Finocchiaro and Brumfit (1983), citados por Richards e Rodgers (1986), comparam e contrastam o CTL com o *Audiolingualism*, destacando as seguintes características do CLT, nomeadamente: aprender uma língua significa aprender a comunicar; o sistema linguístico da língua alvo será aprendido através do processo de tentativa de comunicação e a linguagem surge através da tentativa e do erro; a expressão de significado é crucial; a contextualização é uma premissa básica; procura-se uma comunicação efetiva; uma pronúncia compreensível é desejada mas não necessariamente nativa; o uso da língua materna, bem como traduções, são aceites desde que benéficas para o aluno; os professores devem motivar os alunos na tentativa de comunicar e não conseguem determinar que aspetos linguísticos os alunos irão usar (Richards & Rodgers, 1986:67-68).

Como vimos, é característica do CLT o *learn by doing* e a perspetiva centrada no aluno, sendo as tarefas a forma adequada de concretizar estes princípios, uma vez que implicam interação e permitem que os aprendentes usem os conhecimentos que têm da língua para comunicar e expressar significado. Para além da capacidade de construir frases e estruturas gramaticalmente corretas, posição defendida por Chomsky, Hymes (1972) considera que a competência linguística vai mais além e engloba a comunicação e aspetos culturais relacionados com a respetiva língua. Em termos da teoria da linguagem, esta visão comunicativa engloba diversas características:

1. Language is a system for the expression of meaning;
2. The primary function of language is for interaction and communication;
3. The structure of language reflects its functional and communicative uses;
4. The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse.

(Richards & Rodgers, 1986:71)

Para Nunan (2004:10), o CLT é um conjunto de princípios sobre a abordagem da língua que se baseia na teoria e na pesquisa resultante de diferentes áreas: linguística, antropologia, psicologia e sociologia, e que em termos práticos se concretizou através do *Task-Based Learning* (TBL), sendo este uma realização do CLT em termos dos currículos, programas e metodologia.

Tendo em conta o que vários autores escreveram sobre o CLT, tais como Littlewood (1981) e Johnson (1982), podemos destacar alguns elementos que estão na base da teoria da aprendizagem: as atividades que envolvem comunicação real promovem a aprendizagem; quando se aplicam os conhecimentos linguísticos para expressar significado na resolução de uma tarefa, promove-se a aprendizagem. Desta forma, as atividades são escolhidas tendo como critério a forma como envolvem o aprendente no uso da língua de uma forma autêntica e significativa (Richards & Rodgers, 1986:72).

Segundo o CLT, é essencial a interação entre os alunos e a componente cooperativa como condição para haver comunicação. O professor verifica quais são as necessidades dos alunos e planeia o seu trabalho de acordo com essas necessidades, deve ser também conselheiro, na medida em que se apresenta como um comunicador e ouvinte eficaz, procurando maximizar a intenção comunicativa do aprendente, usando a confirmação, a paráfrase e dando *feedback*; outra função é a gestão do trabalho de grupo, na medida em que organiza a sala e os alunos, tendo em vista a comunicação e a realização de atividades comunicativas e durante a realização das mesmas poderá monitorizar e orientar os alunos sempre que necessário e no final da atividade pode destacar determinados aspetos, fazendo algumas correções se necessário, não sendo a aula centrada no professor (Richards & Rodgers, 1986:78).

A questão da autenticidade está intimamente relacionada com o CLT na medida em que se pretende trazer para o contexto da sala de aula atividades, situações e materiais do mundo real, *realia* (revistas, jornais, panfletos, anúncios, mapas, entre outros), fomentando o envolvimento do aluno e, conseqüentemente, a preparação para o mundo real. Aprender uma língua estrangeira implica ser capaz de comunicar num contexto fora da sala de aula, havendo previamente a simulação de situações autênticas e que se identifiquem com o que é esperado do aluno num contexto real e de acordo com a sua faixa etária. Desta forma, é pertinente esclarecer o que se entende pelo conceito de autenticidade no contexto da sala de aula, algo que passarei a analisar de seguida.

Capítulo 5 – A autenticidade e as tarefas baseadas no mundo real

Da observação direta das minhas aulas, cheguei à conclusão de que quando os alunos realizam atividades semelhantes às situações do mundo real e ao que encontram no seu dia a dia, ficam mais motivados e envolvem-se na sua resolução porque têm um papel ativo e procuram comunicar para expressar significado, havendo uma intenção comunicativa. Estes aspetos estão também intimamente relacionados com o CLT, tal como vimos anteriormente. Desta forma, quis perceber o que se entende por autenticidade e como pode estar presente no contexto de sala de aula.

No TBL o aluno ocupa um papel central e os conteúdos abordados resultam das necessidades que surgiram durante a realização das tarefas, não havendo uma imposição por parte do professor. Há também uma exposição natural à língua e os aprendentes têm a oportunidade de expressar livremente o que querem transmitir, recorrendo aos conhecimentos que possuem. Paralelamente, ao expressarem a mensagem podem adquirir novo vocabulário e estruturas frásicas resultantes da ajuda do professor ou de colegas ou através da pesquisa feita em dicionários, livros, na Internet ou noutros recursos disponíveis.

Para Willis & Willis (2007), uma tarefa enquadra-se nos princípios do TBL se houver ênfase no significado, na realização da tarefa e na produção de um resultado final. Para além destes aspetos, outro critério que ajuda a perceber se determinada atividade é considerada tarefa é o facto de essas atividades suscitarem o interesse dos alunos e estarem relacionadas com o mundo real. Este último aspeto está intimamente associado à questão da autenticidade que é um elemento central do meu trabalho.

Sabemos que no contexto da sala de aula, dado o número de horas semanais nas disciplinas de línguas estrangeiras, o tempo de exposição à língua estrangeira não é igual ao que aconteceria se o indivíduo estivesse a viver num país ou num local onde tivesse de falar e ouvir constantemente essa língua. No entanto, julgo que é extremamente importante que durante as aulas os alunos estejam expostos de uma forma natural à língua estrangeira e tenham oportunidades de realizar tarefas muito semelhantes àquelas que terão de realizar no seu dia a dia, de acordo com a sua faixa etária e os seus interesses, maximizando as potencialidades de aprendizagem. Simultaneamente, cumpre-se o papel fundamental que a escola tem na preparação dos aprendentes, fazendo com que eles adquiram as competências fundamentais para obterem sucesso na sociedade do século XXI.

De seguida, apresentarei pontos de vista sobre o que se entende por autenticidade na sala de aula de uma língua estrangeira.

Willis & Willis (2007:136) estabelecem três níveis para determinar se uma tarefa espelha o mundo real:

- nível 1: significado: permite ao aprendente produzir significado que será útil no mundo real, mais concretamente, usar e aplicar o vocabulário que sabe sobre um tema específico;
- nível 2: discurso: permite pôr em prática o tipo de discurso que é muito comum no dia a dia, nomeadamente: expressar opiniões e argumentos, concordar, discordar ou explicar algo;
- nível 3: atividade: a tarefa que realizam pode ocorrer no mundo real.

Segundo Willis & Willis (2007), relacionar uma tarefa com uma atividade do mundo real pode ser algo complexo, uma vez que algumas tarefas têm características dos três níveis, enquanto outras só têm marcas dos dois primeiros níveis.

Por sua vez, Guariento e Morley (2001:349-351) salientam quatro tipos de autenticidade:

- 1) **Autenticidade através de uma finalidade genuína**: um dos aspetos cruciais na realização de uma tarefa é a existência de comunicação real e natural para alcançar uma finalidade genuína, permitindo assim melhorar a fluência e fazer com que haja uma aquisição natural da língua. É esta característica que distingue uma tarefa de outra atividade que visa dar ênfase unicamente a aspetos formais para praticar determinada estrutura gramatical.
- 2) **Autenticidade através de necessidades reais**: a tarefa é considerada autêntica se houver uma relação com as necessidades do mundo real.
- 3) **Autenticidade através da interação na sala de aula**: há uma valorização da interação que ocorre na sala de aula. Breen (1985), citado por Guariento e Morley (2001), refere que as atividades mais autênticas exploram a autenticidade da situação de aprendizagem que está presente na escolha das tarefas, dos materiais, dos interesses e das necessidades dos alunos. Todos estes aspetos apresentam potencial para haver comunicação.
- 4) **Autenticidade através do envolvimento dos alunos**: existe autenticidade quando há um envolvimento por parte dos alunos na realização da tarefa. Materiais genuínos podem não parecer autênticos para determinados alunos.

De acordo com a informação apresentada, podemos concluir que a autenticidade pode ser analisada sob várias formas e perspetivas. Na minha opinião, estes aspetos são muito esclarecedores e úteis relativamente ao que se entende por autenticidade e ajudam-nos a perceber como podemos proporcionar situações autênticas no contexto da sala de aula.

Outro aspeto referido por Guariento e Morley (2001) remete para a relação existente entre a autenticidade e a complexidade de uma tarefa, uma vez que se julga que só podem ser consideradas tarefas autênticas as que envolvam materiais autênticos muito complexos, tendo em vista um resultado final também complexo que aprendentes num nível muito inicial seriam incapazes de realizar. Na verdade, julga-se que este tipo de tarefas não é indicado para níveis muito elementares, fazendo com que os alunos fiquem desmotivados, frustrados e com baixa autoestima. No entanto, como conclusão, é referido que o grau de complexidade não interfere na autenticidade das tarefas, sendo que tarefas simples usadas com aprendentes de um nível elementar são também consideradas autênticas porque há sempre algo que os alunos podem realizar de acordo com o seu nível (Guariento & Morley, 2001).

Willis & Willis (2007:136-146) apresentam também sugestões de tarefas autênticas que podem ser aplicadas na sala de aula:

- No caso da aprendizagem de uma língua estrangeira para fins específicos, as atividades que são realizadas nas aulas são muito semelhantes às do mundo real e no caso da atividade de *role play*, por exemplo, em que é pretendida a resolução de um problema ou de uma determinada situação e de seguida atuar de acordo com o papel atribuído, é aconselhável encontrar primeiro a solução para o problema e só depois desempenhar o papel pretendido de acordo com o contexto e as normas de interação social esperadas para a situação em questão;
- Outra forma de reproduzir situações autênticas na sala de aula é realizar discussões e debates, fomentar a apresentação de opiniões e sugestões, bem como a narração de determinada experiência, história e relato pessoal, tal como acontece no dia a dia quando as pessoas se encontram e interagem;
- Outra possibilidade será recorrer à comunicação eletrónica. Na verdade, a Internet faz com que o Inglês seja a língua universal e, inevitavelmente, os alunos deparam-se com informação escrita só nessa língua nos *websites*, blogues e fóruns onde têm de ler e escrever em Inglês. Desta forma, se os aprendentes usam a tecnologia no seu dia a dia, será também um boa opção aplicá-la no contexto da sala de aula;
- Há que ter em conta o facto de determinadas atividades simplificarem demasiado as situações do mundo real, tais como: diálogos, conversas e interação em geral, o que

faz com que desapareça a sua autenticidade. Desta forma, recomenda-se que se apresente gravações de falantes nativos da língua a realizarem a mesma tarefa, mostrando as pausas, as hesitações, as repetições, os pedidos de confirmação, entre outros aspetos que definem o discurso espontâneo, para que quando os alunos estiverem expostos a essa língua num determinado momento não encontrem muitas diferenças.

Na minha opinião, é importante conhecer bem os interesses e a realidade dos nossos aprendentes para compreender de que forma podemos trazer a autenticidade para o contexto da sala de aula. De acordo com a minha experiência, e refletindo sobre o que é autêntico para os meus alunos, considero que no caso dos adolescentes do ensino secundário profissional (área do turismo e da restauração), faz todo o sentido que eles realizem tarefas semelhantes às situações que irão encontrar na sua atividade profissional que começa já a estar presente durante o curso, uma vez que realizam o estágio em cada ano letivo, sendo por isso uma experiência que têm em simultâneo com as aulas, podendo aplicar de imediato os conhecimentos que aprendem na sala de aula. Neste caso, alguns exemplos de tarefas são: interação em Inglês ou Alemão com os turistas e os clientes sobre o potencial turístico da região, por exemplo, bem como todos os assuntos relacionados com o serviço de hotel, cozinha e restaurante, preparando-os para a resolução de eventuais problemas ou situações que possam surgir no mundo real: uma reserva que tem de ser feita, a concretização de um pedido de um cliente, explicar determinados procedimentos ou dar informações, por exemplo.

À semelhança do que acontece neste contexto específico que eu referi, julgo que é importante que as tarefas realizadas por alunos de diferentes níveis e faixas etárias apresentem características de autenticidade para que eles confirmem sentido aos conteúdos abordados e fiquem motivados na realização das tarefas. Dörnyei (2001) refere que o que se julga ser o desinteresse por parte dos alunos resulta da imposição de temas e conteúdos que não são do seu interesse e fazem com que eles não vejam nenhuma ligação com as suas experiências diárias e o seu contexto. Daí ser importante conhecer bem os interesses dos alunos, que é algo que pode ser feito através de questionários ou discussão de grupo, por exemplo, para melhor compreender quais os conteúdos que podem ser abordados e de que forma se relacionam com a sua realidade (Dörnyei, 2001:63-65). “Indeed, one of the most demotivating factors for learners is when they have to learn something that they cannot see the point of because it has no seeming relevance whatsoever to their lives” (Dörnyei, 2001:63).

No capítulo 7 deste Relatório, apresento alguns tipos de tarefas que nos ajudam a perceber de que forma a autenticidade pode estar presente no contexto da sala de aula de acordo com diversos níveis e faixas etárias.

Após ter abordado a questão da autenticidade, há que ter em conta quais são as referências feitas relativamente à realização de tarefas comunicativas e autênticas nos documentos orientadores do ensino.

5.1. A realização de tarefas - referência a documentos oficiais de ensino a nível europeu e nacional: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; Metas Curriculares e Programas de Inglês e Alemão

A aprendizagem e o domínio de línguas estrangeiras assumem um papel crucial hoje em dia numa sociedade multilingue marcada pela constata mobilidade de pessoas e a consequente necessidade de comunicação para diversos fins: profissionais, pessoais, culturais, políticos e sociais. Reconhecendo a importância que as línguas estrangeiras assumem, foi criado o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) pelo Conselho da Europa (2001) que serve como um ponto de referência para o ensino, a aprendizagem e a avaliação das línguas, fornecendo uma base comum para a elaboração de programas, currículos, exames e manuais, salientando também os conhecimentos e as capacidades que os aprendentes têm de ter para conseguir comunicar numa determinada língua, bem como os níveis de proficiência que medem os progressos que os aprendentes fazem ao longo do seu processo de aprendizagem e ao longo da vida. Simultaneamente, há a destacar as vantagens a nível intercultural que advêm da aprendizagem de outras línguas e que permite o desenvolvimento do indivíduo como um todo: “é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (Conselho da Europa, 2001:19). Com o QECRL pretende-se promover a aproximação das diferentes culturas e povos dos países membros, fomentando, entre outros aspetos, a mobilidade, a comunicação, a cooperação internacional e a vivência em sociedade. Pretende-se também promover a educação cívica e democrática e eliminar barreiras e entraves à comunicação, prevenindo atitudes de discriminação. Consequentemente, estes princípios estão presentes nas políticas dos países membros no que concerne à educação em geral e à aprendizagem de línguas em particular.

Ao analisar em pormenor o QECRL, constatei que as orientações e os métodos propostos para o ensino das línguas relacionam-se de certa forma com os princípios do TBL e do tema que eu escolhi abordar. De facto, é adotada uma abordagem orientada para a ação, na medida em que o aprendente usa as competências e os conhecimentos que tem para realizar um conjunto de tarefas. Como ator social, o aprendente deve enquadrar a realização da tarefa de acordo com o contexto específico. Desta forma, eu interpreto esta abordagem como uma preparação para o que acontece no dia a dia.

A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Se os atos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de ‘tarefas’ na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social.

(Conselho da Europa, 2001:29)

É também referido que:

As tarefas são uma característica da vida quotidiana no domínio privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (output) específico. A natureza das tarefas pode ser extremamente variada, podendo envolver um maior ou menor número de actividades linguísticas...

(Conselho da Europa, 2001:217)

A comunicação é fundamental na realização das tarefas, “A comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interacção, na produção, na recepção ou na mediação, ou combinando duas ou mais actividades...” (Conselho da Europa, 2001:217). Paralelamente, é feita a referência a dois tipos de tarefas: as tarefas ‘próximas da vida real’ e as tarefas ‘pedagógicas’, sendo as primeiras mais próximas da realidade dos aprendentes de acordo com o contexto específico, ao passo que as pedagógicas já são mais afastadas da vida real e das necessidades dos aprendentes e baseiam-se no contexto específico da sala de aula e no que os aprendentes devem saber sobre a língua estrangeira, havendo contudo uma contextualização e a tentativa de envolver ativamente os alunos numa comunicação real. É referido que os dois tipos de tarefas são comunicativas, uma vez que

“exigem dos aprendentes que compreendam, negoceiem e expressem sentido, de modo a atingir um objetivo comunicativo” (Conselho da Europa, 2001:217-218).

Na realização das tarefas, o significado está no centro do processo, sendo também necessário “manter, de forma constante, um equilíbrio instável entre a atenção prestada ao sentido e à forma, à fluência e à correção, tanto na escolha geral, como na organização das tarefas, de modo que se facilite e se reconheça convenientemente tanto a realização da tarefa como a progressão da aprendizagem” (Conselho da Europa, 2001:218).

No que concerne ao Programa de Inglês nível continuação (10º, 11º e 12º anos), encontramos os princípios preconizados no QECRL, sendo dado destaque à importância da aprendizagem de línguas estrangeiras como um processo que engloba:

Aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, levando-os a construir a sua identidade através do contacto com outras línguas e culturas. Aprender línguas favorece o desenvolvimento de uma postura questionante, analítica e crítica, face à realidade, concorrendo para a formação de cidadãos activos, intervenientes e autónomos.

(Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft & Almeida, 2001/3:3)

Paralelamente, quer o Programa de Inglês do 3º ciclo (Ministério da Educação, 1997) quer o Programa de Alemão - ensino secundário (Lapa, Mota & Vilela, 2001), reconhecem que no contexto atual a aprendizagem de línguas estrangeiras é essencial pelos motivos anteriormente mencionados. No que diz respeito às orientações metodológicas, é sugerido o reconhecimento de uma abordagem eclética que esteja de acordo com as necessidades dos alunos e o respetivo contexto, cabendo ao professor escolher a abordagem que considere mais adequada a cada aluno de uma turma e optar por formas diferenciadas de trabalho (trabalho individual, pares ou grupo). Adicionalmente, há uma forte referência à realização de tarefas, que permitem que cada aluno tenha um papel central e ativo no seu processo de aprendizagem para que se torne consciente das suas estratégias e autónomo no seu processo de aquisição de conhecimento. Na verdade, há alunos que não gostam de realizar este tipo de tarefas (TBL), no entanto, e pelo que tenho observado, como são realizadas em pares ou em grupo, os alunos que estão mais interessados e que têm mais facilidade na sua realização acabam por incentivar e ajudar os colegas que não gostam de realizar estas tarefas e que têm mais dificuldades.

Em suma, de uma forma geral, destaco os pontos em comum que constam no QECRL e que são mencionados nas Metas Curriculares e nos Programas de Inglês e de Alemão:

- A importância do desenvolvimento da competência comunicativa;

- O destaque do papel central que o aluno ocupa no seu processo de aquisição de conhecimento;
- A necessidade de simular situações o mais parecidas possível com situações reais do quotidiano que permitam o envolvimento do aluno não só como aprendente mas como pessoas, permitindo desenvolver-se como um todo: a nível cognitivo, afetivo e social.

Tudo o que foi mencionado até ao momento ajuda a fornecer suporte para o TBL, na medida em que a apresentação e a análise dos conceitos teóricos relacionados com o tema são fundamentais para perceber as características do TBL e as atividades práticas que serão apresentadas posteriormente, respondendo à questão de investigação. De facto, é importante descrever as características da sociedade e dos aprendentes do século XXI para percebermos como o TBL pode ser aplicado hoje em dia. Para além disso, verifica-se que há vantagens na realização de tarefas, elemento central do TBL, e que a realização das mesmas na aprendizagem de uma língua estrangeira é preconizada nos documentos oficiais de ensino quer a nível europeu quer a nível nacional. Foram também referidas teorias que destacam a forma como o professor pode atuar para fomentar o papel ativo e central do aprendente na sala de aula e no seu processo de aquisição de conhecimento, algo que é uma característica do TBL. Paralelamente, foi fundamental perceber o que se entende por autenticidade num contexto da sala de aula para posteriormente analisar através dos exemplos práticos apresentados como o TBL pode trazer a autenticidade para a sala de aula de língua estrangeira.

Para além dos aspetos mencionados e que estão relacionados com o TBL e com o tema deste Relatório, é pertinente apresentar agora as características que definem e caracterizam o TBL de uma forma mais detalhada.

Capítulo 6 – *Task-Based Learning* (TBL)

Tal como foi referido na introdução, o *Task-Based Learning* (TBL) tem como característica principal a realização de uma tarefa cujo objetivo é criar uma finalidade real para o uso da língua estrangeira e fornecer um contexto natural para o estudo da mesma. Os alunos preparam e realizam a tarefa e posteriormente explicam e mostram como a realizaram (Willis, 1996:1). Associado a isto está a competência comunicativa que é essencial para a realização da tarefa; os alunos usam os conhecimentos que têm da língua, tendo um papel central e ativo na sala de aula. O *learn by doing* está também intimamente relacionado, sendo que a tentativa e o erro são considerados parte do processo de aprendizagem. Simultaneamente, vimos que a presença da autenticidade na sala de aula pode apresentar-se sob várias formas quer através de tarefas baseadas no mundo real quer através do envolvimento e da interação dos alunos. A realização de tarefas comunicativas e semelhantes ao mundo real são também referências presentes nos documentos orientadores na área do ensino de línguas quer a nível europeu através do Conselho da Europa quer a nível nacional nas Metas Curriculares e nos Programas de Inglês e Alemão. Em termos cognitivos, a resolução de tarefas e o envolvimento dos alunos na realização de atividades semelhantes ao mundo real estimulam o crescimento cerebral, têm imensas vantagens para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento cognitivo. Outro aspeto analisado foi o facto de a realização de tarefas fomentar o desenvolvimento das competências do século XXI: a criatividade, a comunicação, a colaboração e o pensamento crítico, uma vez que os aprendentes têm de chegar a um resultado final através da comunicação e da colaboração e espera-se que reflitam sobre a forma como aplicam os conhecimentos. Desta forma, o TBL permite preparar o aluno para o mundo real e, acima de tudo, para a vivência na sociedade do século XXI, servindo o contexto da sala de aula como reprodução do mundo real.

É pertinente completar o estudo com aspetos específicos do TBL. Como tal, surgem perguntas essenciais cuja resposta é fundamental para saber mais sobre o tema e a sua relação com a prática pedagógica. As questões são:

- *O que se entende por tarefa no TBL?*
- *Qual é a estrutura do TBL?*
- *Qual é a diferença entre o TBL e o Presentation, Practice and Production?*
- *Quais são os diferentes tipos de tarefas?*

- *Quais são as vantagens e desvantagens do TBL?*
- *Dadas as características da sociedade e dos aprendentes do século XXI o TBL será apropriado atualmente?*

De seguida, procurarei responder a estas perguntas.

6.1. Definição de tarefa, *task*

O *Task-Based Learning* (TBL) tem como elemento principal a tarefa, *task*, e todo o esquema estrutural baseia-se na sua realização. O TBL surgiu e tornou-se popular através da constatação de N Prabhu (1987) que, ao trabalhar com alunos em escolas secundárias na Índia, verificou que os alunos aprendiam melhor uma língua se estivessem concentrados na realização de uma tarefa ou na resolução de um problema em detrimento de prestarem atenção unicamente a aspetos formais (Harmer, 2001:86). A tarefa é assim o elemento central do TBL mas, ao contrário do que se possa pensar, não é considerado tarefa qualquer exercício que é realizado na aula, uma vez que o que se entende por tarefa no TBL obedece a determinados critérios e especificidades. Para melhor perceber o que se entende por tarefa neste contexto, apresento de seguida várias definições de tarefa, segundo vários autores que têm uma posição a favor do TBL e que durante anos desenvolveram trabalhos de pesquisa e investigação sobre o tema. Willis (1996) define tarefa como “ (...) a goal-oriented communicative activity with a specific outcome, where the emphasis is on exchanging meanings not producing specific language forms” (Willis, 1996:36). Esta definição remete para o facto de a tarefa ser uma atividade comunicativa e que tem como objetivo alcançar um resultado final, havendo ênfase na expressão de significado em detrimento dos aspetos formais.

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.

(Ellis, 2003:16)

Nesta definição uma tarefa implica o uso pragmático da língua para a transmissão de significado e para atingir um resultado final, valorizando-se a aplicação dos conhecimentos que o aprendente possui. Adicionalmente, é referido que a tarefa deve assemelhar-se de alguma forma à linguagem usada no mundo real.

(...) a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.

(Nunan, 2004:4)

A task is an activity in which:

- meaning is primary;
- there is some communication problem to solve;
- there is some sort of relationship to comparable real-world activities;
- task completion has some priority;
- the assessment of the task is in terms of outcome.

(Skehan, 1998:95)

Nestas duas últimas definições de tarefa destaca-se uma vez mais a expressão de significado através da intenção comunicativa, o que implica que os aprendentes usem os conhecimentos linguísticos que possuem. Tal como nas definições anteriores, há também a relação e a comparação com as atividades do mundo real, algo que se relaciona com o tema deste Relatório.

Por sua vez, Willis & Willis (2007), após terem comparado definições de tarefas de vários autores, apresentam um conjunto de questões que ajudam a perceber se uma atividade se enquadra nos critérios de tarefa. Para tal, as respostas têm de ser positivas (Willis & Willis, 2007:13):

- A atividade desperta o interesse dos alunos?
- Há ênfase inicial no significado?
- Há um resultado final?
- O sucesso é medido em função do resultado produzido?
- A realização da atividade é uma prioridade?
- A atividade está relacionada com atividades do mundo real?

Estas questões sintetizam as visões de diferentes autores e são, na minha opinião, um contributo muito válido para percebermos se determinada atividade é considerada *task* e se segue os princípios do TBL.

6.2. Estrutura do *Task-Based Learning* (TBL)

Ao analisar a Fig.7, podemos verificar que o TBL é composto por três fases: *pre-task*, *task cycle* e *language focus*.

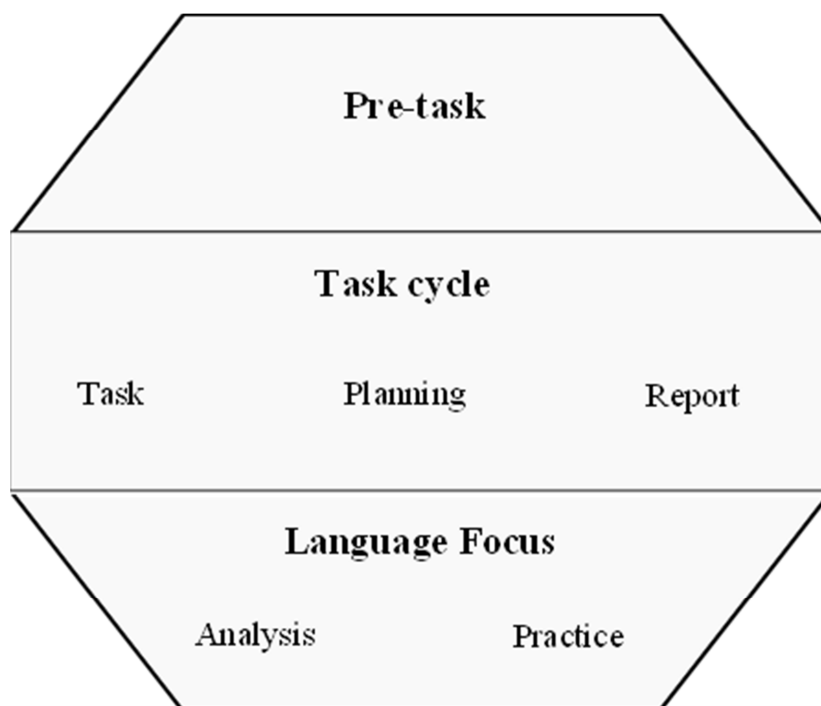


Fig. 7- Estrutura do *Task-Based Learning (TBL)* (adaptado de Willis, 1996:38).

6.2.1. *Pre-Task*

Na *pre-task* há a apresentação e a introdução do tema e da tarefa a realizar, ativando os conhecimentos prévios dos alunos através de expressões, estruturas e vocabulário relacionado com o tema. Neste momento, o professor ajuda os alunos a perceber as instruções necessárias para a realização da tarefa. Para além disso, podem ser também apresentados exemplos de tarefas semelhantes realizadas por outras pessoas.

6.2.2. *Task Cycle*

Nesta fase, os alunos realizam a tarefa em pares ou em pequenos grupos e o professor monitoriza a execução da atividade e o desempenho dos alunos, mantendo uma certa distância, permitindo que eles tenham liberdade para a realização da mesma. Se o professor estiver muito próximo dos alunos, há a tendência de eles fazerem constantemente perguntas, pedindo ajuda, o que impede que apliquem unicamente o conhecimento que têm; simultaneamente, se não souberem o significado de uma palavra, podem recorrer a outras palavras ou estruturas fráscas que conhecem para comunicarem e expressarem significado na intenção comunicativa.

Após a realização da tarefa, os alunos preparam-se e planificam, *planning*, a forma como vão relatar e apresentar à turma como realizaram a tarefa, o que decidiram e o que

descobriram. Por último, alguns dos grupos apresentam ou trocam o que planejaram e comparam resultados: pode ser, por exemplo, como o grupo resolveu o problema ou os factos que ficaram a saber sobre a tarefa dos outros colegas. Esta fase de preparação para comunicar à turma faz com que os alunos queiram usar e aplicar os conhecimentos linguísticos da melhor forma possível. Para que tal aconteça, há um maior cuidado na escrita e na estruturação do discurso e das ideias (Willis, 1996:55). Este momento é importante porque obriga os alunos a estruturarem o discurso de uma forma cuidada, reformulando as ideias e fazendo uso dos recursos que têm ao seu dispor: dicionários, gramáticas, Internet e a ajuda dos colegas e do professor, sendo este o processo que certamente permite o desenvolvimento da língua (Willis, 1996:56).

No *Report*, apesar de todos os esforços que os alunos façam para expressar da forma mais correta possível como realizaram a tarefa e quais foram os resultados e/ou conclusões, é natural que o resultado final não seja semelhante ao que um falante nativo conseguiria realizar. Desta forma, a melhor postura que o professor deve tomar é destacar o que os alunos fizeram de positivo, incentivando-os a continuar, pois assim aumentará a sua motivação e autoestima, permitindo que façam mais e melhor da próxima vez. Todo o comentário negativo será prejudicial para o aluno, desencadeando, conseqüentemente, atitudes também negativas. Mesmo que o professor não expresse por palavras um comentário negativo, a sua expressão facial ou os movimentos corporais podem ter a mesma conotação.

Durante a realização da tarefa, os alunos usam o vocabulário, as estruturas frásicas e as expressões que conhecem, havendo a possibilidade de melhorarem os seus conhecimentos, contando com a ajuda do professor na planificação das ideias que têm de apresentar à turma. Os alunos escolhem o momento em que preferem a ajuda e o *feedback* por parte do professor: ou durante a estruturação das ideias que querem apresentar à turma ou depois de terem feito a apresentação.

Willis refere que a estrutura do TBL permite três condições básicas para a aprendizagem da língua: a exposição, o uso e a motivação, havendo uma progressão natural do holístico para o específico (Willis, 1996:40). Na verdade, os alunos têm de realizar uma tarefa e, para tal, utilizam os recursos e os conhecimentos que possuem para desempenhar essa tarefa. Do seu envolvimento na realização da mesma apercebem-se do que são capazes ou do que necessitam de melhorar. Simultaneamente, há uma participação direta por parte do aluno tal como se estivesse num contexto da vida real, suscitando interesse e envolvimento na realização da tarefa.

6.2.3. *Language Focus*

Language focus é a última parte da estrutura do TBL. É nesta fase que se analisa e se discute os elementos linguísticos que surgiram durante a realização da tarefa; pratica-se essas estruturas linguísticas e há uma explicação das mesmas.

Depois de os alunos terem realizado a tarefa, aplicando os conhecimentos linguísticos que possuíam para transmitir e expressar significado, analisam agora os aspetos que puseram em prática. Neste momento, é dada ênfase na forma e na estrutura, conjugando o significado com o uso da língua. Deste modo, as estruturas resultam de um contexto que os alunos já conhecem, não sendo apresentadas de uma forma descontextualizada. Assim, torna-se mais fácil para os alunos compreenderem, fazendo com que reconheçam essas estruturas numa próxima oportunidade, quer no contexto da sala de aula, quer no mundo real.

6.3. Comparação/Contraste entre o TBL e o PPP

Após ter analisado a estrutura do *Task-Based Learning (TBL)* e saber que uma das suas principais características é a ênfase no significado durante a realização da tarefa, importa salientar que esta perspetiva surge em oposição a outra abordagem mais tradicional e que é ainda muito comum hoje em dia: o PPP (*Presentation, Practice and Production*) - Apresentação, Prática e Produção, respetivamente. A comparação entre os dois é importante para reforçar e salientar os princípios do TBL.

O PPP está associado ao *Audiolingualism* dos Estados Unidos e ao *Situational Language Teaching* da Grã-Bretanha que defendiam uma visão estruturalista da aprendizagem da língua estrangeira (meados do século XX), tendo como objetivo principal o domínio perfeito das estruturas frásicas. Do PPP fazem parte a apresentação contextualizada das estruturas a abordar, seguida de repetições, prática e produção, limitando o que os alunos podem pôr em prática e é totalmente controlado pelo professor (Harmer, 2001:79-82). Estes princípios mereceram e continuam a merecer muitas críticas por não permitirem que os alunos expressem uma intenção comunicativa de uma forma livre, uma vez que estão limitados às estruturas que devem ser usadas. É neste seguimento que o TBL se apresenta como uma oposição ao PPP, permitindo que o aluno expresse significado, simulando situações semelhantes ao mundo real.

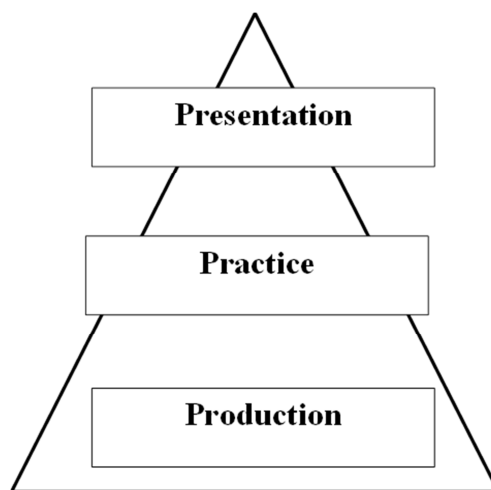


Fig. 8- Estrutura do *Presentation, Practice and Production* (PPP)

Ao contrário do que acontece no TBL, no PPP há inicialmente a apresentação (*Presentation*) de uma ou mais estruturas gramaticais que são contextualizadas e explicadas pelo professor. De seguida, os alunos praticam essa estrutura de uma forma controlada, que pode ser feita através de repetições e exercícios (*Practice*). Posteriormente, na última parte, (*Production*), pretende-se que os alunos sejam capazes de aplicar essa estrutura de uma forma mais livre e através de uma atividade comunicativa (Willis & Willis, 2007:4). A realização da última atividade pode ser encarada como que a interiorização da nova estrutura por parte do aprendente o que normalmente acontece durante uma aula. Este tempo é posto em causa pelos defensores do TBL porque consideram que a aquisição de uma língua e interiorização das suas regras é um processo gradual e mais prolongado (Willis & Willis, 2007:18). É também referido que na aquisição da língua materna as crianças começam a comunicar sem construir frases completas, dizendo primeiro uma ou duas palavras que, dependendo do contexto, da entoação e das expressões faciais e gestuais podem ser rapidamente compreendidas, conseguindo desta forma comunicar. Só numa fase posterior é que surgem as frases corretas (Willis & Willis, 2007:6). O mesmo acontece com os aprendentes de uma língua estrangeira.

Willis & Willis (2007) chamaram também à atenção para o facto de ser difícil prestar atenção em simultâneo ao significado e à forma, podendo acontecer duas situações distintas: se os alunos prestarem atenção à forma, produzem exemplos semelhantes à estrutura em questão mas não haverá ênfase no significado; por outro lado, se estiverem atentos ao significado que gostariam de expressar, podem não conseguir pôr em prática a estrutura que aprenderam. Desta forma, apresentar inicialmente os aspetos formais impede os alunos de se esforçarem por utilizar os conhecimentos que têm, sendo menos capazes de falar a língua em questão fora da sala de aula. Desta forma, verifica-se que os aprendentes não desenvolverão a fluência e a confiança (Willis & Willis, 2007:18).

Outras comparações entre o PPP e o TBL foram mencionadas por Willis (1996) que eu compilei e apresento de seguida.

PPP	TBL
- com a apresentação da estrutura formal no início da aula, o contexto é inventado;	- o contexto já foi estabelecido durante a realização da tarefa e é natural e familiar ao aluno;
- pretende-se que os alunos repitam, manipulem e apliquem a estrutura formal;	- pretende-se que os alunos analisem e reflitam sobre as estruturas formais que utilizaram na realização da tarefa;
- os exemplos inventados para ilustrar uma estrutura frásica não conferem uma exposição à língua de uma forma natural;	- há uma exposição natural à língua através da audição e da leitura durante a realização da tarefa;
- o professor escolhe os aspetos gramaticais que serão abordados;	- os alunos seleccionam os aspetos gramaticais que querem que sejam analisados e sentem-se livres para esclarecer qualquer dúvida que tenham sobre outros conteúdos;
- evolui-se da correção linguística para a fluência;	- evolui-se da fluência para a correção linguística;
- são aulas de gramática ou baseadas na forma que necessitam de ser complementadas com outras aulas baseadas nas competências: audição, oralidade, leitura e escrita;	- as quatro competências: audição, oralidade, leitura e escrita podem ser integradas;
- o professor ocupa uma posição central, controlando a turma e o decorrer da aula.	- os alunos são o centro da aula e o professor intervém sempre que necessário.

Tabela 1- Comparação entre o TBL e o PPP (adaptado de Willis, 1996:133-137)

Da comparação entre o TBL e o PPP destaca-se o papel central que o aluno ocupa no TBL, podendo desenvolver as suas capacidades e solicitar a ajuda do professor sempre que necessário.

Skehan (1998) refere que, apesar dos estudos realizados sobre o PPP terem comprovado a sua ineficácia no que diz respeito à proficiência dos alunos quando têm de aplicar os conhecimentos linguísticos em diferentes contextos, este continua a persistir por dois motivos: por um lado, devido à segurança e à sensação de controlo que o professor tem durante a aula, sendo muito fácil orientar as estratégias para pôr em prática as estruturas

abordadas e, por outro lado, em termos da avaliação dos conteúdos abordados, é fácil verificar se estes foram corretamente aplicados, implicando só uma resposta certa ou errada (Skehan, 1998:94).

A pesquisa também tem revelado que a aquisição de uma língua estrangeira por parte dos aprendentes não é um processo linear e previsível e que possa resultar da apresentação, prática e produção das estruturas gramaticais. Os alunos constroem um conjunto de sistemas, designado por interlíngua, que são gradualmente reestruturados sempre que o aprendente incorpora novas características e estruturas, podendo demorar meses ou até anos a adquirir a estrutura de uma forma correta (Ellis, 2003:29).

Inicialmente, era frequente eu preparar as minhas aulas obedecendo ao que para mim era uma estrutura lógica: o PPP, mas muitas vezes sentia que estava só a expor os conhecimentos e só alguns alunos acompanhavam o meu raciocínio e a maior parte não via significado no que estava a ser apresentado. Por vezes, por mais que se explicasse as estruturas apresentadas, sentia que os alunos não se identificavam com os conteúdos. Era só na fase final, *Production*, que eu observava que os alunos se envolviam na realização da tarefa apresentada porque tinham um envolvimento mais ativo e ela despertava o seu interesse. No entanto, geralmente pouco tempo depois, a aula terminava, não sendo possível terminarem a tarefa. Mesmo estipulando a conclusão da atividade como trabalho de casa ou continuando na aula seguinte, sentia que havia uma quebra no ritmo de trabalho dos alunos e perdia-se o seu envolvimento.

Ao reparar que os alunos se envolviam mais na aula quando o tema era do seu interesse e eles tinham a possibilidade de realizar algum resultado final, havendo uma relação com a realidade envolvente, mudei de estratégia na preparação das minhas aulas. Com a experiência cheguei às seguintes conclusões: inicialmente, tenho de procurar conhecer os alunos de cada turma e perceber quais são as suas motivações para a aprendizagem da língua pois só assim posso preparar as aulas de uma forma mais apelativa; concluí também que devo solicitar que os alunos apresentem sugestões sobre o que gostariam de abordar e realizar durante a aula, fazendo com que tenham uma participação mais ativa.

Novamente, referindo o caso da turma de adultos que eu tive recentemente, eles referiram que já há algum tempo não tinham aulas de uma língua estrangeira e ao realizarem este tipo de tarefas (TBL) nas minhas aulas comentaram que a abordagem foi muito dinâmica e sentiram que foi uma espécie de treino e preparação para a vida real porque realizaram algo muito semelhante ao que necessitam de fazer no seu dia a dia. Admitiram também que as aulas eram diferentes das que tinham quando andavam na escola porque estavam habitados a

ouvir só o professor e a fazer os exercícios gramaticais, não sendo comum realizarem tarefas comunicativas. O facto de a componente comunicativa não ter sido uma realidade para este grupo de aprendentes no passado, em termos práticos eu pude constatar que eles se mostravam muito reticentes no início quando tinham de falar perante os outros colegas porque tinham receio de errar e verifiquei que a oralidade é ainda um grande constrangimento. Como é óbvio, cada pessoa tem o seu próprio estilo de aprendizagem, o que está também relacionado com a sua personalidade, bem como com os seus interesses e motivações. Quando os alunos demonstram algum receio perante este tipo de atividades, eu digo-lhes que quando se aprende uma língua, é importante que sejamos capazes de comunicar no dia a dia. De imediato, verifico que eles percebem a mensagem que eu transmiti, veem que eu estou lá para ajudar sempre que possível e começam a participar mais. O facto de trabalharem em grupo faz com que se sintam mais confiantes porque podem beneficiar da ajuda dos colegas e há o espírito de entajuda para conseguir resolver o desafio.

Importa agora referir quais são os diferentes tipos de tarefas relacionadas com o TBL que podem ser postas em prática no contexto da sala de aula.

6.4. Tipos de tarefas

Há vários tipos de tarefas relacionadas com o TBL tal como há muitos autores que escreveram sobre o tema (Nunan, 2004:56). Desta forma, escolhi destacar a tipologia apresentada por Willis & Willis (2007) porque é uma taxonomia baseada em processos cognitivos e refere de uma forma muito clara como é possível pôr as sugestões em prática.

A classificação é a seguinte:

- *Listing* - listar/enumerar;
- *Ordering and sorting* - ordenar e classificar;
- *Matching* - ligar;
- *Comparing* - comparar e contrastar;
- *Problem solving* - resolução de problemas;
- *Sharing personal experiences* - partilha de experiências pessoais;
- *Projects and creative tasks* - projetos e tarefas criativas.

Tendo em conta o que se entende por tarefa no TBL, esta taxonomia apresenta diversos tipos de tarefas que podem ser postas em prática nas aulas de língua estrangeira. Através da descrição de cada um dos tipos de tarefas conseguimos perceber de que forma podemos

maximizar o potencial de cada uma delas face aos interesses e à realidade dos nossos alunos. Comparando os diferentes tipos de tarefas, podemos ver que há uma evolução gradual em termos da complexidade envolvida na sua realização (de *listing* para *projects and creative tasks*). Alguns tipos de tarefas podem ser usados para criar uma sequência de tarefas, uma vez que as tarefas menos complexas ajudam a introduzir outras tarefas com maior grau de complexidade. Ao analisarmos cada um dos tipos de tarefas conseguimos perceber como muitos dos exemplos apresentados são situações semelhantes às que realizamos no mundo real, havendo assim uma marca de autenticidade na sala de aula.

De seguida, faço uma breve descrição de cada um dos tipos de tarefas de acordo com a ordem apresentada anteriormente e tendo como referência Willis & Willis (2007).

6.4.1. Tarefas que envolvam listar/enumerar

As tarefas que envolvem listar ou enumerar, tal como o nome indica, permitem a apresentação de vocabulário, tópicos, ideias ou informações sobre determinado tema. Para variar o desafio linguístico do mais elementar para o mais complexo, podemos pedir que no caso do tema transportes, por exemplo, num nível inicial os alunos façam uma lista dos meios de transporte existentes na sua localidade; uma tarefa mais complexa seria a apresentação de uma lista de características de um sistema ideal de transportes (nomes e expressões); ainda mais complexo seria apresentar uma lista com as razões para usar ou não usar determinado meio de transporte; num nível ainda mais avançado, os alunos poderiam fazer uma lista de recomendações para melhorar o sistema de transportes locais. Qualquer um destes exemplos mostra estratégias simples para listar e/ou enumerar informação relativa ao mundo real.

Esta categoria pode ser dividida em duas subcategorias: *brainstorming* e *fact-finding*. *Brainstorming* tem o aspeto gráfico tipicamente conhecido e é fácil acrescentar sempre mais ideias. *Fact-finding* implica obter determinados dados e informações através da pesquisa em determinadas fontes ou perguntando diretamente a outras pessoas fora da sala de aula, por exemplo.

Este tipo de tarefa não é muito complexo, podendo servir para introduzir outras atividades mais complexas e compilar as ideias iniciais que os aprendentes têm sobre o tema. Paralelamente, implica que os alunos comuniquem e troquem opiniões para chegarem a um consenso relativamente às ideias que vão apresentar.

6.4.2. Tarefas que envolvam ordenar e classificar

Este tipo de tarefas implica processos cognitivos, tais como: sequenciar, ordenar e classificar, sendo mais complexos que listar.

Sequenciar implica ordenar determinada informação ou factos e pode ser feito de várias formas: ordenar uma sequência de imagens, por exemplo, para recontar uma história, ordenar vários parágrafos ou um conjunto de acontecimentos segundo a ordem pela qual eles ocorreram, entre outras atividades semelhantes.

Por sua vez, ordenar implica que após a elaboração de uma lista os alunos possam hierarquizar segundo vários critérios e justifiquem a sua escolha. A título de exemplo, no tema da tecnologia, os alunos podem elaborar uma lista com diferentes *gadgets* e posteriormente ordená-los segundo diversos critérios, tais como: custo, utilidade, tamanho ou consumo de energia. Com este tipo de atividades pretende-se, entre outras coisas, que os alunos desenvolvam a sua componente oral, apresentem as suas sugestões e as relacionem com os factos que conhecem do mundo real.

Por último, classificar implica partir de uma lista de tópicos apresentados pelos alunos e associar cada um deles a uma categoria, por exemplo. Esta classificação pode ser feita através de categorias previamente estabelecidas ou há a possibilidade de os alunos atribuírem as suas próprias categorias. Uma vez mais, pretende-se que na troca de ideias os alunos discutam pontos de vista diferentes, comunicando e expressando uma mensagem com significado para haver um consenso e uma tomada de decisão. Nesta categoria de atividades também se inclui a possibilidade de partir de um determinado tópico e pedir que os alunos salientem os aspetos positivos e negativos. Para a realização das tarefas apresentadas, Willis & Willis (2007) consideram que as tabelas e as grelhas são muito úteis, uma vez que permitem organizar melhor a informação (palavras, expressões ou frases) em termos visuais e os alunos encaram a sua realização como um desafio, uma vez que têm de tomar decisões. As grelhas e as tabelas fornecidas podem conter as diferentes categorias ou há espaço para que os alunos possam atribuir os seus próprios temas e acrescentem mais ideias que surgem em resultado de comparações com outros grupos. Para além das grelhas e das tabelas, os *mind maps* permitem a apresentação da informação de uma forma mais ampla e livre, sendo fácil acrescentar nova informação.

6.4.3. Tarefas que envolvam ligar ou associar ideias

De acordo com esta categoria, é possível realizar várias atividades que podem ser aplicadas a diferentes níveis. Alguns dos exemplos de atividades são as que estão relacionadas com o *Total Physical Response* (TPR), conhecido por implicar uma reação física ou movimento mediante as instruções dadas: ouvir e fazer e ouvir e apontar, por exemplo, sendo muito aplicado sobretudo no ensino a crianças, mas, na minha opinião, estas estratégias podem ser aplicadas a outros níveis de ensino de acordo com os objetivos definidos pelo professor. Nestas atividades os alunos associam as palavras, frases ou expressões que ouvem com determinada reação física ou com os objetos existentes. Apesar de parecerem tarefas simples, podem permitir uma aproximação ao mundo real de acordo com o conteúdo presente na mensagem. Adicionalmente, verifica-se que a competência de audição é essencial no dia a dia porque implica analisar e compreender a mensagem transmitida. Os aprendentes que iniciam a aprendizagem de uma língua estrangeira ainda não são capazes de falar e escrever, tal como acontece com as crianças quando têm o primeiro contacto com a sua língua materna. Desta forma, na minha opinião, este tipo de tarefa é algo autêntico porque acontece o mesmo na vida real: os alunos têm de compreender para inferir significado mesmo não compreendendo todas as palavras. É na exposição que têm à língua estrangeira que vão assimilando e interiorizando, *picking up*, estruturas frásicas e vocabulário.

Quando os alunos já conseguem ler, podem ser realizadas outras tarefas, tais como: ler palavras e ligar à respetiva definição; ligar descrições às imagens ou às fotos apresentadas ou ler pequenos resumos e parágrafos e ligar a textos mais longos, por exemplo.

6.4.4. Tarefas que envolvam comparar e contrastar

Nesta categoria pretende-se encontrar e apresentar as semelhanças e as diferenças entre diferentes situações: os alunos podem falar uns com os outros, quer em pares quer em pequenos grupos, sobre determinado tema: a sua infância, as suas últimas férias, as suas disciplinas favoritas ou o seu desporto favorito, por exemplo, e ao realizarem a atividade apercebem-se de que existem diferenças e semelhanças entre eles. Paralelamente, podem ser utilizados diferentes materiais para a realização destas atividades: imagens, fotos, vídeos e outros recursos, sendo estes essenciais para abordar diferentes culturas, tradições e realidades. Desta forma, promove-se a interação entre os alunos para a realização da atividade que pode ser feita oralmente, tal como acontece no dia a dia quando as pessoas falam sobre

determinado tema. Posteriormente, podem ser realizadas outras atividades que implicam, por exemplo, a escrita das ideias apresentadas anteriormente.

6.4.5. Tarefas que envolvam a resolução de problemas

Estas tarefas são mais complexas que as anteriores porque envolvem outros desafios por parte dos alunos. Eles têm a possibilidade de aconselhar e de recomendar algo, bem como solucionar determinados problemas. Os alunos são confrontados com situações que têm de resolver, simulando acontecimentos reais ou muito parecidos com o que acontece no mundo real.

Para a realização deste tipo de tarefas é necessário que o tema em questão seja introduzido e que algumas atividades mais simples tenham sido realizadas previamente. Desta forma, pretende-se a ativação de conhecimentos prévios e fornecer vocabulário e *input* linguístico necessário para a realização da tarefa. Constatase que o envolvimento e a participação dos alunos são maiores quando o tema é do seu interesse e eles estão confiantes para falar sobre o mesmo. Para que tal aconteça, é necessário que os temas se enquadrem na realidade dos alunos e estejam adequados ao seu nível e faixa etária.

Tal como vimos, a resolução de problemas está intimamente relacionada com as características da sociedade do século XXI, uma vez que se pretende que as pessoas sejam capazes de ultrapassar desafios, implicando pôr em prática as competências do século XXI: criatividade, comunicação, colaboração e pensamento crítico. Desta forma, a realização deste tipo de atividades na sala de aula permite uma preparação para o mundo real.

6.4.6. Tarefas que envolvam a partilha de experiências pessoais

Estas tarefas implicam a partilha de histórias, experiências e relatos pessoais. Tal como acontece no mundo real, as pessoas têm sempre algo para contar durante uma conversa e como forma de interação social. Desta forma, é apresentado um tópico para abordar e cada aluno apresenta situações ou acontecimentos que estejam relacionados com o mesmo. Com a realização destas atividades na sala de aula pretende-se promover a comunicação e a fluência oral e desenvolver a componente social, havendo uma semelhança com o que acontece no contexto fora da sala de aula.

Com base na partilha de experiências pessoais e na discussão de um tópico, os alunos podem posteriormente relatar por escrito as conclusões principais sobre os diferentes pontos de vista e apresentá-las à turma, por exemplo.

6.4.7. Tarefas que envolvam a criação de projetos e tarefas criativas

A realização de projetos e de tarefas criativas espelha o uso da criatividade por parte do aluno. Significa também pôr em prática um conjunto de ferramentas e de conhecimentos. Como já foi descrito anteriormente, a criatividade é uma das competências essenciais do século XXI, valorizando-se a criação de ideias inovadoras.

Na realização deste tipo de tarefas há uma sequência de atividades que têm como finalidade a concretização de um produto final que pode ser apresentado. Tal como nos outros tipos de atividades referidos anteriormente, pode haver o recurso a diversos programas e materiais. Exemplos deste tipo de tarefas são: *posters*, portfolios, panfletos, vídeos, páginas da Internet, programas de rádio, revistas ou jornais de turma, por exemplo, permitindo que os alunos apliquem os conhecimentos da língua estrangeira de uma forma prática e relacionada com a realidade envolvente.

Ao observar os meus alunos enquanto eles realizam uma destas atividades, eu verifico que o envolvimento deles é total e têm possibilidade de deixarem a sua marca pessoal porque podem fazer algo de uma forma autónoma. Eles recorrem aos conhecimentos que têm na área da informática, por exemplo, para a formatação do texto, o *upload* de imagens, para fazer vídeos, entre outros procedimentos, sendo fácil constatar que as ferramentas tecnológicas fazem parte das suas vidas e podem, neste caso, estar associados à aprendizagem de uma língua estrangeira. Para além disso, os alunos gostam de pesquisar para obter a informação necessária. No entanto, é imprescindível fornecer-lhes ferramentas e estratégias de pesquisa para que eles tenham uma postura crítica face a toda informação que está disponível à distância de um clique, analisando e apresentando os conteúdos por suas próprias palavras, não se limitando a copiar a informação já existente, mencionando também as referências bibliográficas.

No que concerne à questão da autenticidade, estas tarefas enquadram-se nos parâmetros apresentados por Guariento e Morley (2001), na medida em que há uma finalidade genuína, permitindo uma comunicação real, uma vez que os alunos recorrem aos conhecimentos linguísticos que possuem para alcançar um resultado final. Simultaneamente, estas tarefas permitem também a interação na sala de aula e o envolvimento dos alunos

(Guariento & Morley, 2001). Por último, tendo em conta as tarefas apresentadas, conseguimos perceber que há uma relação com as necessidades do mundo real, uma vez que no dia a dia, na sociedade do século XXI, exige-se a resolução de problemas e a realização de projetos e tarefas criativas, sendo necessário pôr em prática as competências do século XXI: criatividade, comunicação, colaboração e pensamento crítico.

Relativamente ao facto de a tarefa espelhar o mundo real (Willis & Willis (2007), constatamos que na realização do tipo de tarefas apresentadas o significado e o discurso são úteis e comuns no dia a dia, nomeadamente: designar factos e informação; expressar opiniões e argumentos, bem como concordar ou discordar. Para além disso, vimos que as atividades apresentadas podem ocorrer no mundo real, tais como a realização de projetos e a resolução de problemas (Willis & Willis, 2007:136).

As tarefas sugeridas por Willis & Willis (2007) variam em termos de complexidade, as mais simples são: listar, enumerar, ordenar, classificar, ligar e associar ideias, factos e informação, e as mais complexas são: a resolução de problemas e a realização de projetos. Importa salientar que o que torna estas tarefas características do TBL, em contraste com o PPP, é a estrutura da aula, sendo que no TBL a realização da tarefa ocupa a parte central; o aluno tem autonomia resolver a(s) tarefa(s) de acordo com os seus interesses e conhecimentos e não há o controlo por parte do professor; adicionalmente, destaca-se o papel ativo do aluno através do *learn by doing* que é uma das características do TBL e algo que destaco de seguida.

6.5. O envolvimento do aluno e o *learn by doing*

Tal como descrevi inicialmente, a sociedade do século XXI, marcada pela globalização e designada *knowledge society*, faz com que os alunos, também conhecidos como *digital natives*, sejam caracterizados pela ação, pela capacidade de fazer e explorar, *Do It Yourself* and *Do It With Others*, remetendo também para a capacidade de colaboração e cooperação (Prestes, 2012).

Vimos também que em termos biológicos ocorre um desenvolvimento cerebral se o indivíduo estiver envolvido na realização de tarefas e projetos, sendo os efeitos visíveis se compararmos as redes neuronais ou se analisarmos a diferença entre um neurónio enriquecido e outro neurónio que não teve os mesmos estímulos. Para além disso, foi referido que chegam até à memória de funcionamento os dados sensoriais que despertam a atenção do cérebro e é na memória de funcionamento que há um processo consciente de trabalhar os novos estímulos, associando a informação nova à informação já existente, implicando posterior

esquecimento ou armazenamento na memória a longo prazo, sendo para tal necessário um processo constante de repetição para que a informação seja armazenada. Foi também mencionado que os fatores emocionais influenciam a memorização e que as situações que impliquem a libertação de adrenalina e noradrenalina estão associadas a uma maior memorização. Paralelamente, no contexto da sala de aula, as atividades que impliquem um processo experimental ou o envolvimento ativo por parte do aluno são consideradas significativas e envolventes, aumentando as conexões cerebrais. Desta forma, e tal como afirma Nunan, uma das características do TBL é o envolvimento ativo do aluno através de *learn by doing*, aprender fazendo, ao contrário da mera passividade perante a exposição dos conteúdos feita pelo professor. O crescimento intelectual resulta do envolvimento do aluno nas tarefas e em sequências de tarefas e na reflexão sobre as mesmas, havendo um processo ativo e de natureza experimental (Nunan, 2004:12). Robinson (2015), por sua vez, considera que na sala de aula não deve haver instrução direta, “The classroom should not be about direct instruction. (...) Human beings should not be passive. When they get together, they should be interacting with each other. They should be solving problems, or they should be making things” (Robinson, 2015:117).

A teoria construtivista defende também o papel ativo do aprendente na construção de conhecimento e de significado em resultado da sua interação com o meio, reajustando a nova informação com os dados já existentes. Por sua vez, para a teoria do construtivismo social defendida por Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo resulta da interação social, tendo a linguagem um papel crucial. Desta forma, para além do papel ativo que o aluno tem, há também a importância da interação e da colaboração com os outros colegas. Relacionando estes aspetos com a realização de tarefas na aprendizagem de uma língua estrangeira (TBL), o papel ativo que os alunos podem ter traduz-se essencialmente na capacidade de pôr em prática, através da tentativa e erro, os conhecimentos linguísticos para que as estruturas e o vocabulário sejam assimilados e interiorizados. Adicionalmente, com o trabalho em pares ou em grupo os alunos com mais dificuldades beneficiam da ajuda dos colegas que têm mais capacidades.

Segundo a abordagem comunicativa, a aprendizagem da língua é facilitada quando os alunos realizam atividades que impliquem comunicação real e quando aplicam os conhecimentos linguísticos para expressar significado na resolução de uma tarefa. A meu ver, o facto de os alunos criarem algo ou envolverem-se na realização de uma tarefa, permite que eles reflitam sobre o que conseguem fazer ou o que têm de melhorar. No entanto, são eles que

constroem o conhecimento ao seu próprio ritmo e mediante as suas competências, aptidões e interesses.

Desta forma, os diferentes tipos de atividades relacionadas com o TBL permitem o envolvimento do aluno, assemelhando-se às funções e atividades que terão de desempenhar no dia a dia: apresentar a sua opinião, comparar e contrastar ideias, interagir com os colegas, encontrar a solução para um problema, realizar projetos, relatar episódios ou experiências pessoais, por exemplo.

Já que os aprendentes do século XXI são designados *digital natives*, podemos aliar ao TBL a componente tecnológica que, de uma forma geral, torna a realização da tarefa mais apelativa, quer na pesquisa de informação sobre um determinado tema ou tópico, quer na realização e na apresentação de um trabalho final ou projeto, recorrendo a programas, aplicações e *gadgets* em geral. De facto, os alunos aplicam as técnicas e as ferramentas que usam no seu dia a dia para a resolução das tarefas, tais como: o *upload* de fotos e ficheiros, a formatação de textos ou o recurso a aplicações.

De acordo com a minha experiência, verifico que as atividades que impliquem um envolvimento ativo por parte do aluno e que permitam uma colaboração com outros colegas, fazem com que os alunos não sintam tanto a pressão de terem de expor algo à turma de uma forma individualizada, receando errar. Constato também que os alunos se envolvem mais na realização das tarefas, revelando autonomia e criatividade, sendo as aulas mais apelativas e significativas.

6.6. Vantagens e limitações do TBL

Segundo Willis (1996:35), há muitas vantagens para os alunos ao realizarem uma tarefa (de par ou em grupo) relacionada com o TBL. As vantagens são:

- Os alunos usam os conhecimentos que têm da língua num contexto mais restrito de par ou de grupo, ganhando confiança e não tendo receio de estarem errados ou serem corrigidos perante toda a turma;
- Os alunos experienciam uma situação de interação espontânea, expressando-se, construindo significado enquanto ouvem o que está a ser dito;
- Os alunos beneficiam ao verem como os colegas expressam significados semelhantes;
- Há a possibilidade de praticar e negociar a tomada de vez, fazendo perguntas, respondendo e interagindo com os outros;

- Entusiasma os alunos a usarem os conhecimentos que têm da língua para a resolução da tarefa e para a construção de significado;
- Os alunos participam numa interação completa e não respondem unicamente a perguntas;
- Há mais oportunidades de experimentar estratégias de comunicação, tais como: verificar a compreensão, parafrasear no caso de palavras desconhecidas, reformular as ideias de outras pessoas e fornecer palavras e expressões para os outros intervenientes;
- Ajuda os alunos a ganharem confiança de uma forma gradual ao verificarem que podem contar com a cooperação dos seus colegas para atingir os objetivos das tarefas através do uso da língua em questão.

Para além destes aspetos, há estudos que evidenciam as vantagens do TBL, entre eles: Ruso (2007) e Pinto (2011). Ruso (2007) realizou um trabalho de investigação-ação sobre a implementação do TBL em duas das suas turmas, nas aulas de Inglês da Eastern Mediterranean University (Chipre) (total de 54 alunos do primeiro ano da universidade, com idades compreendidas entre os 17 e os 23 anos de idade e de diferentes nacionalidades) habituadas a uma abordagem mais tradicional, com o objetivo de encontrar soluções para a falta de motivação desses alunos. Para a análise da informação recorreu a diários, questionários e entrevistas. Dessa análise verificou-se que o TBL melhorou a aprendizagem dos alunos, especialmente no que diz respeito à aquisição de vocabulário, em resultado das atividades realizadas, mais concretamente o vocabulário relacionado com a visualização de um filme ou a audição de uma canção, por exemplo, sendo mais fácil e eficaz a sua memorização. Os alunos afirmaram gostar de ter um papel ativo na aula e de estar envolvidos na realização das tarefas. Paralelamente, houve um aumento da interação e da comunicação entre os alunos, bem como a existência de um ambiente de sala de aula mais apelativo. Referiram também que os materiais usados eram diversificados e as aulas tornaram-se mais agradáveis, aumentando a sua motivação. Por sua vez, a autora e professora salientou, entre outros aspetos, o facto de o TBL permitir que ela ficasse mais próxima dos seus alunos, podendo ajudá-los sempre que necessário, mas não interferindo na dinâmica do grupo; constatou também que os alunos se tornaram mais empenhados na aprendizagem e percebeu a importância da planificação diária das suas aulas e da reflexão sobre a sua prática letiva para não voltar a repetir o que não funcionou bem (Ruso, 2007).

O outro estudo mencionado foi realizado em Cabo Verde e teve como objetivo analisar de que forma o TBL e o foco na forma pode potenciar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Neste país a Língua Portuguesa é a língua oficial, usada essencialmente em contextos formais, na comunicação social, na administração pública, na literatura e no ensino e tem o estatuto de uma segunda língua (L2). O Crioulo é a língua materna, nacional, e é usada essencialmente no quotidiano (sobretudo oralmente) (Pinto, 2011:28). Para além destes aspetos, verifica-se que não há o ensino da língua materna e o tipo de metodologia e de materiais existentes para o ensino da L2 são considerados inapropriados, recorrendo-se a estratégias tradicionais de ensino que não despertam a motivação dos alunos. Foi neste contexto que surgiu este estudo e que teve a duração de um mês (período experimental), sendo posto em prática por três professores do 7º ano, tendo cada um deles escolhido uma turma, o que envolveu três escolas da cidade da Praia (uma turma de cada escola). Foi elaborado previamente um guião com estratégias baseadas no TBL para implementação em contexto da sala de aula. As principais conclusões foram: o TBL permitiu a interação e a comunicação entre os alunos, simulando situações reais e havendo sempre colaboração entre eles. A questão da colaboração é extremamente importante porque de acordo com diversos estudos há unanimidade em reconhecer que um aluno que beneficia de um ambiente cooperativo tem mais atitudes positivas em relação à aprendizagem e desenvolve uma maior autoestima e autoconfiança (Dörnyei, 2001:100). Simultaneamente, verificou-se que os alunos ficaram mais motivados para a aprendizagem da língua, pretendendo-se assim que eles vejam a língua aprendida como um meio de comunicação, com as suas especificidades, que eles podem aprender, comunicando (Pinto, 2011:37). Os alunos participaram mais ativamente na aprendizagem da língua e a abordagem dos conteúdos gramaticais realizou-se de uma forma mais apelativa porque o seu uso foi compreendido de acordo com o contexto e em situações reais de comunicação, tendo em vista a expressão de significado. Há a acrescentar que todos os professores reagiram positivamente às estratégias adotadas porque estas tinham um carácter dinâmico e interativo; a diversidade das atividades realizadas fez com que os alunos se sentissem mais motivados, quebrando a monotonia das atividades a que estavam habituados; os professores, por sua vez, consideraram que é mais motivador ensinar recorrendo a estas estratégias porque passam a ajudar e a acompanhar a dinâmica dos grupos e não têm uma postura tão interventiva e ativa durante a aula. Desta forma, uma das principais conclusões é: se o aluno ocupa o centro da aula e há estratégias diversificadas, dinâmicas e adequadas ao ensino e aprendizagem de uma L2, facilmente se consegue motivar os alunos

cabo-verdianos e despertar o seu interesse para a aprendizagem da Língua Portuguesa (Pinto, 2011).

Apesar das vantagens mencionadas, os professores envolvidos no estudo referiram duas desvantagens: o facto de as turmas numerosas poderem ser um entrave à implementação do TBL e a resistência por parte de professores a estas novas estratégias porque implicam uma maior preparação prévia (Pinto, 2011). Para além destas desvantagens, há algumas questões relacionadas com o TBL que são geralmente consideradas problemas e entraves para a sua implementação na sala de aula. Willis & Willis dão a conhecer algumas dessas situações e explicam como podem ser ultrapassadas de forma a não constituir um entrave à implementação do TBL. De todas as questões apresentadas, destaco as que a meu ver são mais frequentes e pertinentes (Willis & Willis, 2007:200-227):

- a) A questão da falta de tempo para realizar tarefas durante a aula;
- b) O receio de perder o controlo da turma e dos grupos de trabalho;
- c) O uso da língua materna na planificação e na realização das tarefas e projetos;
- d) Falta de motivação dos alunos;
- e) Algo inadequado aos alunos de níveis mais elementares.

Relativamente à alínea a), é referido que é preferível usar o tempo da aula fazendo com que os alunos usem os conhecimentos que têm da língua para comunicar porque para a maioria dos alunos, dado que não vivem num local onde se fala a língua estrangeira, só têm a oportunidade de comunicar na língua estrangeira na sala de aula. Desta forma, algumas das estratégias para maximizar o tempo da aula são: pedir aos alunos que preparem previamente em casa listas de vocabulário relacionadas com o tópico e a tarefa que vão realizar na aula, bem como exercícios de leitura e de audição, uma vez que hoje em dia quase todos os manuais trazem CD e/ou DVD que são recursos que ajudam o aluno na sua aprendizagem. Ao realizarem esta preparação prévia, os alunos apresentam diretamente as suas dúvidas e os exercícios são verificados na aula seguinte, maximizando o tempo da aula para a realização da tarefa (Willis & Willis, 2007:213-216).

No que concerne à alínea b), Willis & Willis (2007) aconselham a implementação de rotinas para diferentes tipos de atividades, tendo a certeza de que os alunos podem apresentar, negociar e aplicar as regras que posteriormente podem ser afixadas num local visível da sala, por exemplo. Outras estratégias sugeridas estão relacionadas com a distribuição dos alunos na sala, podendo ser atribuídos números a cada lugar para que os alunos trabalhem com os colegas que estão mais próximos sem gerar muita confusão; é também sugerido que nós, professores, podemos estar no fundo da sala, e não somente junto à nossa secretária. Esta foi

uma estratégia que também aprendi no meu estágio pedagógico e que na prática vejo que resulta porque os alunos sabem que geralmente nós podemos circular pela sala a qualquer momento, sendo mais fácil controlar o seu comportamento. Outra estratégia é atribuir um chefe a cada grupo para verificar que cada elemento tem uma função a desempenhar e se comunicam na língua estrangeira (Willis & Willis, 2007: 223-224).

Como forma de ultrapassar a desvantagem apresentada na alínea c), é referido que o uso da língua materna pode ser útil quando usada pontualmente, especialmente quando é feita a tradução de uma palavra desconhecida e que é difícil compreender o seu significado no contexto; simultaneamente, é uma forma de verificar se os alunos compreenderam o seu significado. Contudo, apesar de sabermos que muitas vezes é difícil para os alunos não usarem a sua língua materna, podemos usar determinadas estratégias para que tal não aconteça com tanta frequência, nomeadamente: definir regras sobre momentos em que é expressamente proibido usar a língua materna; circular pela sala ajudando os alunos quando eles não conseguem expressar-se na L2 ou pedir, por exemplo, uma autoavaliação de cada grupo (em pontos) relativamente ao uso da L2 de acordo com as regras estabelecidas, tornando assim os alunos mais conscientes do seu desempenho (Willis & Willis, 2007: 220-221).

Relativamente à alínea d), para suscitar a motivação dos alunos é essencial que eles estejam envolvidos na realização da tarefa, tendo em vista um resultado final e a expressão de significado. Tal como foi referido anteriormente, se houver uma preparação prévia, os alunos sentem-se mais confiantes e terão mais sucesso na realização da tarefa e ficarão mais motivados. Paralelamente, é possível motivar os alunos se as tarefas apelarem à sua imaginação e criatividade, e se houver o recurso às novas tecnologias, algo que está presente no dia a dia dos alunos. É também importante que exista uma finalidade na realização da tarefa e uma razão para o uso da língua. O *feedback* apresentado pelo professor é também relevante na medida em que os alunos ficam a saber os aspetos positivos e o que necessitam de melhorar (Willis & Willis, 2007: 217-219).

A última alínea remete para uma questão muito frequente, mas, tal como vimos em relação aos tipos de atividades, há tarefas menos complexas que podem ser indicadas para os alunos de níveis mais elementares, tais como: listar, enumerar, ordenar, classificar, ligar ou associar ideias (TPR), uma vez que implicam que os alunos usem só vocabulário ou estruturas frásicas simples. A resolução de problemas e a realização de projetos e tarefas criativas podem também ser implementadas a níveis mais elementares desde que sejam adequadas ao seu nível e faixa etária (Willis & Willis, 2007:200-227).

Eu concordo com as sugestões apresentadas por Willis & Willis (2007). Na minha opinião e, de acordo com a minha experiência, é importante conhecermos bem os alunos para compreendermos quais são os seus interesses e motivações porque assim conseguimos implementar tarefas que os envolvam. No entanto, a meu ver, o grande entrave não está na aplicação do TBL mas prende-se com o facto de os programas serem demasiado extensos e os conteúdos não serem muitas vezes adequados ao contexto, aos interesses e à faixa etária dos alunos, gerando desmotivação, o que leva às imensas dificuldades que eles apresentam na língua estrangeira, algo que se acumula ao longo dos anos de escolaridade, não sendo capazes de aplicar os conhecimentos no seu dia a dia. Desta forma, eu tento sempre que possível adaptar os conteúdos tornando-os apelativos para os alunos, que é algo que implica muita preparação prévia, mas o resultado final é gratificante para mim enquanto professora.

De seguida, apresento alguns exemplos de atividades baseadas no TBL e que demonstram como os conceitos teóricos mencionados ao longo deste Relatório podem ser postos em prática na sala de aula de uma língua estrangeira.

Capítulo 7 – Task-Based Learning (TBL) -Exemplos de tarefas

Nesta parte final do Relatório, e de acordo com a minha experiência profissional, eu apresento e exemplifico algumas tarefas que podem ser postas em prática com diferentes níveis e faixas etárias, demonstrando de que forma o TBL pode trazer a autenticidade para a sala de aula de língua estrangeira através de tarefas baseadas no mundo real. Paralelamente, as atividades apresentadas estão relacionadas com os conceitos referidos ao longo do meu trabalho, nomeadamente: o conceito do TBL (a sua estrutura, a definição e os vários tipos de tarefas); o conceito de autenticidade e de que forma esta está presente nas diferentes tarefas, bem como o conceito de *learn by doing* que está também relacionado com o papel ativo que o aprendiz tem na realização das tarefas e que contribui para a aprendizagem da língua estrangeira. Simultaneamente, pretendo retratar como as tarefas escolhidas promovem as competências essenciais para o século XXI: colaboração, comunicação, criatividade e pensamento crítico, também conhecidas por *21st Century Skills*. Dadas as características da sociedade do século XXI e o impacto que a tecnologia tem no quotidiano das pessoas, eu associo também a vertente tecnológica à realização das tarefas sempre que possível e pertinente. Nas escolas onde trabalhei havia quadros interativos e acesso à Internet, permitindo assim diversificar os recursos e as atividades realizadas durante as aulas.

Eu decidi apresentar sugestões de tarefas destinadas a crianças, adolescentes e adultos, uma vez que é com estas faixas etárias que eu tenho trabalho ao longo da minha experiência profissional. As sugestões apresentadas são exemplos das atividades realizadas nas minhas aulas e os comentários e as reflexões resultam da minha observação direta.

Uma vez que a minha experiência profissional ao longo destes anos foi quase exclusivamente na área do ensino do Inglês, eu faço referência aos Programas e Metas Curriculares de Inglês. No entanto, a metodologia e as estratégias usadas podem ser também aplicadas à área do ensino do Alemão ou de qualquer outra língua estrangeira, servindo de orientação para a prática letiva.

Para cada faixa etária eu apresento uma sequência de tarefas que são desenvolvidas a partir de um tema em concreto e que funcionam como orientações gerais para serem postas em prática na sala de aula, mas não são planificações de aula detalhadas e pormenorizadas.

Em primeiro lugar, apresento um conjunto de atividades destinadas a crianças, que é uma faixa etária com a qual trabalho há sete anos, desde que comecei a minha atividade profissional.

7.1 Crianças

Fruto da minha formação académica, do conhecimento adquirido em ações de formação, *workshops* e congressos e da experiência no contexto da sala de aula, verifico que no caso de crianças, é essencial dar ênfase à aquisição de vocabulário e estruturas frásicas de uma forma muito natural. Em termos práticos, aprendi que quando eles iniciam a aprendizagem de uma língua estrangeira, se houver uma exposição natural à língua acompanhada por gestos, repetições e demonstrações, por exemplo, os alunos facilmente compreenderão algumas das palavras através do contexto. O mesmo acontece num contexto real quando estão a aprender a sua língua materna, começando inicialmente pela compreensão de palavras e expressões, não necessitando de compreender frases completas para perceberem a mensagem que é transmitida; quando tentam comunicar também acontece o mesmo: primeiro dizem algumas palavras e expressões e só depois constroem frases completas, havendo assim um processo gradual.

Antes de apresentar os exemplos de tarefas, é importante salientar algumas particularidades relacionadas com a estrutura do TBL e ao que se entende por tarefa real ou autêntica para esta faixa etária.

Em termos da estrutura do TBL aplicada a *young learners*, Willis (1996) sugere quatro adaptações do esquema típico (*pre-task*, *task cycle* e *language focus*), uma vez que num nível muito inicial de aprendizagem de uma língua os aprendentes, e de acordo com que referi anteriormente, compreendem primeiro a mensagem transmitida e só posteriormente conseguem aplicar os conteúdos através da oralidade e da escrita. A adaptação sugerida por Willis concretiza-se através de quatro formas: a) através de uma grande ênfase na exposição à língua, traduzindo-se numa *pre-task* mais longa e num *task cycle* mais curto do que o normal; b) o *task cycle* pode ser composto por várias tarefas; c) *planning* e *report* são omitidos ou muito curtos, uma vez que os aprendentes ainda não conseguem falar e escrever na língua estrangeira; d) na *language focus* parte-se inicialmente da análise de palavras e estruturas frásicas e só depois há a ênfase na gramática. Willis acrescenta que no caso das crianças é pouco provável que haja a *language focus* (Willis, 1996:119). Sabemos também que as

crianças necessitam de uma maior variedade de atividades, uma vez que a sua atenção é muito reduzida ao contrário do que acontece com os adolescentes e adultos.

Ao definir o conceito de tarefa para crianças, Cameron (2001:29-31) citado por Rosa (2004:212) refere que nesta faixa etária torna-se mais complexo definir o que se entende por tarefa real ou autêntica do que no caso dos adultos, uma vez que muitas crianças não falam a língua estrangeira fora da sala de aula e, como tal, o mais sensato será escolher atividades e conteúdos apropriados para a sua idade e contexto cultural. Ao contrário de Willis (1996), Cameron (2001) destaca que a ênfase da tarefa não será no resultado final, mas sim na existência de uma finalidade e de um significado concretos para a criança e objetivos claros de aprendizagem da língua para o professor. Para Cameron (2001), uma tarefa deverá ter as seguintes características: coerência, funcionar como um todo (tema, atividade e/ou resultado final), ter significado e uma finalidade, bem como objetivos de aprendizagem da língua definidos; adicionalmente, deverá ter também um início e um fim e um envolvimento ativo por parte dos alunos na sua realização.

Halliwell (1990) citado por Rosa (2004) salienta que uma tarefa real no caso das crianças tem um significado diferente, uma vez que jogar, fantasiar e imaginar são algo real para eles, dado que é o que fazem no seu dia a dia, no seu “universo”. Desta forma, trazer a realidade e a autenticidade para a sala de aula de crianças, pode traduzir-se neste tipo de tarefas. Na minha opinião, apesar de as crianças não usarem a língua estrangeira para comunicar no mundo real, por motivação pessoal acabam por demonstrar os conhecimentos que adquiriram na sala de aula de língua estrangeira aos familiares e amigos fora do contexto da sala de aula, havendo assim uma aplicação dos conhecimentos adquiridos. Esta tentativa de demonstração e de aplicação dos conteúdos é tanto mais evidente se as crianças tiverem um ambiente cheio de estímulos e que promova a interação na língua estrangeira, sendo algo que se verifica cada vez mais por parte de muitos encarregados de educação.

Independentemente do tópico em questão, julgo que as tarefas devem estar de acordo com o desenvolvimento cognitivo e o nível de ensino dos aprendentes, fazendo com que eles se sintam motivados para a realização das atividades e não desmotivem nem se sintam frustrados.

Sendo os aprendentes do século XXI orientados para a ação e gostarem de aplicar de imediato os conteúdos que aprendem, com as tarefas que vou apresentar os alunos têm um papel muito ativo na sua realização. Os temas escolhidos são: a reciclagem e o vestuário.

7.1.1. Tema - Reciclagem

De acordo com as Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico: 1º Ciclo, homologadas a 19 de dezembro de 2014, a temática da reciclagem faz parte do 4º ano, inserindo-se no tema mais abrangente: o espaço escolar; a referência é feita no domínio do Léxico e Gramática: “identificar vocabulário relacionado com o espaço escolar” (2014:12). Para além de fazer parte das Metas Curriculares recentemente elaboradas, este tema é uma realidade muito presente na sociedade atualmente, sendo cada vez mais importante sensibilizar os cidadãos para a adoção de medidas que promovam a existência de um planeta sustentável. Desta forma, julgo que as crianças têm um papel muito importante na transmissão deste tipo de mensagem e de informação.

Pre-task

- 1) Levar para a aula vários materiais e objetos já utilizados e cujo destino é o lixo. Perguntar qual é o tema da aula. Normalmente, os alunos apresentam as suas sugestões e pouco tempo depois adivinham o tema: reciclagem. Neste caso, com os alunos que trabalhei e apesar de ainda não terem entrado em vigor estas Metas Curriculares no momento em que realizei a atividade, partia-se do princípio de que os alunos já tinham abordado o tema noutras áreas curriculares sobretudo em Estudo do Meio, sendo desejável uma articulação horizontal de conteúdos. Desta forma, é mais fácil abordar o tema porque os alunos já estão familiarizados com os conteúdos. À medida que eu mostro os objetos, os alunos dizem o nome e é feito um *brainstorming* com toda a turma para introduzir e/ou rever o vocabulário e fazer a associação entre a palavra escrita e o objeto (tarefa que envolve listar/enumerar).
- 2) Mostrar um vídeo no quadro interativo de alguém a fazer reciclagem. É uma oportunidade de associar uma vez mais a palavra ao objeto, servindo de exemplo para o que têm de fazer posteriormente.

Nesta fase, pretende-se introduzir o tema, ativar os conhecimentos prévios dos alunos e despertar o seu interesse para a realização das tarefas. Simultaneamente, espera-se que os alunos sejam expostos à língua estrangeira o mais possível e de uma forma natural.

Task-cycle

Task

- 3) A turma é dividida em grupos e cada grupo tem de completar uma tabela com o vocabulário fornecido e que está relacionado com o tema (objetos e materiais apresentados anteriormente), decidindo em qual das categorias se inserem: papel, vidro,

plástico, metal ou outras, havendo objetos que não se inserem em nenhuma dessas categorias, o que implica comunicarem uns com os outros para tomarem uma decisão (tarefa que envolve classificar).

- 4) Posteriormente, cada grupo cria uma lista de materiais e objetos para reciclar e podem acrescentar mais objetos que não podem ser reciclados (tarefa que envolve listar/enumerar). As listas serão misturadas e cada grupo recebe uma lista de uma forma aleatória. Cada grupo tem de ler a lista que lhe foi atribuída e, de acordo com as palavras que estão na lista, tem de ir buscar os objetos, *realia*, que estão na sala de aula e colocar/separar no respetivo ecoponto (existem vários ecopontos domésticos na sala de aula) (tarefa que envolve classificar e ligar ou associar ideias). Os alunos têm de apresentar uma solução para os restantes objetos que não são recicláveis (tarefa que envolve *problem solving*). Desta forma, os alunos aplicam os conhecimentos que possuem da língua estrangeira para comunicarem e resolverem a tarefa.

Planning e Report

Tal como foi referido em termos teóricos, esta fase é por vezes omitida ou mais curta, uma vez que os alunos desta faixa etária ainda não são capazes de se expressar de uma forma muito complexa na língua estrangeira. No entanto, de acordo com a turma em questão e as capacidades dos alunos, pode ser feita uma preparação das ideias que vão ser apresentadas aos colegas dos outros grupos de uma forma mais breve e simples, promovendo a interação e a competência comunicativa. Através de estruturas frásicas simples os alunos podem mencionar quais foram os materiais (vocabulário) que colocaram em cada ecoponto e sempre que possível constroem frases para explicar a sua escolha. O facto de prepararem o que vão dizer aos colegas faz com que prestem atenção ao vocabulário e estruturas frásicas, implicando colaboração e ajuda mútua para a superação do desafio. A minha ajuda é solicitada sempre que necessário.

Julgo que esta interação é importante para a consolidação dos conteúdos abordados porque os alunos têm um papel ativo, permitindo interiorizar o vocabulário, uma vez que é através da repetição que a informação permanece na memória a longo prazo segundo a teoria do Modelo de Processamento de Informação, tal como vimos inicialmente.

Language Focus

Analysis e Practice

Apesar de se considerar que esta fase do TBL não deve ser aplicada nesta faixa etária (Willis:1996), eu procuro sempre que possível esclarecer e corrigir alguns erros e problemas que surgiram durante a realização da tarefa (escrita e pronúncia de palavras ou

aspectos relacionados com os conteúdos, por exemplo), porque é importante que os alunos vejam desde cedo a correção dos seus erros para não os voltarem a repetir. Paralelamente, os alunos praticam oralmente ou através da escrita os aspectos em que tiveram mais dificuldades para ajudar na consolidação dos mesmos.

Comentário:

Na minha opinião, esta tarefa é autêntica, uma vez que a reciclagem é algo que todas as pessoas fazem ou deveriam fazer no seu dia a dia. Desta forma, ao realizarem esta tarefa na sala de aula, os alunos preparam-se para o que têm de fazer no mundo real. Para além de ser uma tarefa autêntica, os alunos têm um papel ativo na sua realização, decidindo quais as escolhas mais corretas e aprendem fazendo, *learn by doing*, porque realizam a tarefa através da ação. Paralelamente, pretende-se a colaboração e a comunicação entre os elementos do grupo para a tomada de decisão na resolução da tarefa. Torna-se fundamental que os alunos sejam criativos, reflitam, colaborem e comuniquem. De facto, a colaboração, a comunicação, a criatividade e o pensamento crítico são competências essenciais do século XXI e é importante que os alunos estejam desde cedo preparados para tal.

Em termos da linguagem utilizada, verifiquei que ao realizarem esta tarefa e numa fase inicial, os alunos desta faixa etária recorrem frequentemente à língua materna porque possuem vocabulário muito limitado na língua estrangeira, sendo por vezes muito difícil comunicarem entre si. Apesar disso, verifico também que após alguma exposição à língua estrangeira, quer através de ouvirem enquanto eu falo em Inglês, exemplificando através de gestos e repetições, por exemplo, quer quando veem o vídeo com algum nativo a demonstrar a realização de uma tarefa semelhante, eles facilmente associam o vocabulário e as estruturas frásicas ao contexto ou aos objetos que estão a ser descritos, memorizando e aplicando gradualmente as estruturas de uma forma mais correta. A colaboração e a ajuda de colegas mais capazes são fundamentais para que os alunos com mais dificuldades e que não conseguem expressar-se facilmente consigam ter um melhor desempenho. Quando os alunos assimilam uma estrutura frásica sentem-se mais confiantes e facilmente tentam pô-la em prática, mesmo errando porque num contexto de grupo não há tanta pressão.

Relativamente à questão da autenticidade, vemos que esta é uma tarefa do mundo real que é feita de uma forma autêntica para crianças, uma vez que envolve movimento, ação, jogar e interagir. Para além disso, segundo Guariento e Morley (2001), verifica-se a autenticidade através da interação na sala de aula, do envolvimento dos alunos e pelo facto de haver uma necessidade real e uma finalidade genuína.

Com estas atividades é abordado vocabulário e expressões relacionadas com os objetos que podem ser reciclados: “*plastic bottles, newspapers, magazines, jars,...*”, bem como os diferentes materiais; “*paper, plastic, metal, glass,...*”; os alunos têm a oportunidade de descrever os objetos e designar em qual dos contentores/ecopontos são colocados: “*The plastic bag goes in the plastic bin.*”/ “*The newspaper goes in the paper bin.*”, por exemplo. Na realização das tarefas apresentadas contemplam-se as quatro competências: audição, leitura, escrita e oralidade.

A avaliação da atividade foi feita tendo em conta o envolvimento dos alunos e o facto de eles terem ou não aplicado os conteúdos corretamente. No fim, procurei que eles fizessem uma autoavaliação relativa ao seu desempenho na realização da tarefa, que pode feita através da pintura do *smile* que eles acharem mais apropriado (dadas as opções apresentadas, por exemplo). De uma forma geral, constatei que os alunos estavam muito motivados e envolvidos na realização da tarefa.

7.1.2. Tema: O vestuário e as estações do ano

De acordo com as Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico: 1º Ciclo (2014), o tema do vestuário faz parte do 3º ano, estando relacionado com as quatro estações do ano.

Pre-task

- 1) Nesta fase há uma revisão do vocabulário relacionado com o vestuário e as estações do ano através de um jogo e é feita a explicação da tarefa seguinte. O jogo é o *flyswatter game*: a turma é dividida em dois grupos e dois alunos (um aluno de cada grupo) estão de costas voltadas para o quadro onde estão afixadas várias imagens sobre o tema: vestuário. Eu digo uma palavra e o aluno que for mais rápido a tocar com o mata-moscas na imagem correta ganha um ponto para a sua equipa. O grau de complexidade pode aumentar, passando de palavras isoladas para expressões ou frases simples. Esta atividade faz parte da categoria *listen and do/touch* e envolve ligar ou associar ideias.

Task-cycle

Task

- 2) Contar a história: *Froggy Gets Dressed* de Jonathan London (1992), interagindo com os alunos e fomentando uma postura crítica para que eles reflitam sobre os acontecimentos e as ideias presentes na história e apresentem os seus próprios pontos de vista. Segundo Ellison (2010), as histórias têm um excelente potencial para promover as *critical thinking skills* e, como foi referido inicialmente, a Taxonomia de Bloom é uma referência

importante que o professor pode usar para promover o pensamento crítico dos alunos, ocorrendo este num sentido ascendente da pirâmide, do nível mais elementar, *Lower-Order Thinking Skills* (LOTS) para o nível mais complexo, *Higher-Order Thinking Skills* (HOTS). Uma forma de promover o pensamento crítico através de uma história é colocar questões específicas para cada nível da Taxonomia de Bloom, pondo em prática as estratégias que aprendi ao longo da minha formação. Paralelamente, o suporte, *scaffolding*, dado pelo professor é fundamental e pode ser feito através de gestos, de expressões faciais, da entoação e de repetições, por exemplo.

Resumindo brevemente a história, Froggy é um sapo que durante o inverno quer brincar na neve com os seus amigos. Apesar das proibições da sua mãe, ele vai brincar para fora de casa. No entanto, nunca traz a roupa necessária para estar agasalhado; por isso, a mãe chama por ele e ele volta para casa para vestir mais uma peça de roupa, mas como tem de ir muitas vezes a casa, o tempo passa, ele fica cansado e não tem oportunidade de brincar na neve, acabando por adormecer. A história é rica em repetições que facilitam a memorização de vocabulário e estruturas frásicas, sendo também muito fácil acompanhar com gestos.

- 3) Depois de ouvirem a história, os alunos devem encontrar um final diferente para a mesma (através de uma ilustração e posterior apresentação ao resto da turma), tendo em conta que o estado do tempo poderia ser diferente e, como tal, teriam de escolher as roupas adequadas para a personagem principal (esta tarefa envolve *problem solving*). As instruções são dadas em Inglês e sempre que os alunos não compreendem, eu traduzo alguma(s) palavra(s) para Português. De uma forma geral, os alunos conseguem compreender facilmente o que é pretendido.

Planning e Report

- 4) Apesar de os alunos desta faixa etária ainda não conseguirem construir frases muito complexas na língua estrangeira para apresentar aos restantes colegas de turma e explicar como realizaram a atividade, eu procuro que eles reflitam sobre a tarefa realizada e que expressem de uma forma simples algum do vocabulário e estruturas frásicas abordadas, o que pode ser feito aquando da apresentação da ilustração realizada, porque considero que assim habituem-se a falar na língua estrangeira e desenvolvem a componente oral desde cedo.

Language Focus

Analysis e Practice

- 5) Tal como foi referido na tarefa anterior sobre o tema da reciclagem, nesta fase, após a realização das tarefas e sempre que pertinente, é importante dar ênfase e corrigir aspetos que necessitam de ser melhorados para que os alunos não voltem a fazer os mesmos erros.
- 6) Com a realização destas tarefas é abordado vocabulário relacionado com o vestuário e os verbos/ações: *“It’s a scarf / He put on his hat./ He tied on his scarf”*, explorando também as cores *“The scarf is white and red.”* Para além disso, aborda-se o tema das estações do ano, mais concretamente o inverno e o estado do tempo relacionado com esta estação *“It’s cold. /I want to play in the snow.”*, entre outras estruturas frásicas.

Comentário:

As histórias e os jogos fazem parte da realidade e do dia a dia das crianças, daí serem consideradas tarefas autênticas segundo a opinião de Halliwell (1990). As histórias apelam ao imaginário dos alunos e eles estão habituados a ouvi-las na sua língua materna, sendo portanto algo real para os aprendentes desta faixa etária. Fruto da minha experiência aprendi que as histórias são extremamente importantes para fomentar o pensamento crítico que é uma das competências do século XXI, uma vez que permitem que os alunos reflitam sobre a realidade envolvente e a relacionem com a sua própria realidade, identificando-se com o tema em questão. Paralelamente, as constantes repetições existentes na história permitem que os alunos memorizem facilmente as estruturas frásicas apresentadas e de uma forma divertida, despertando a sua curiosidade pela história. Quando eu abordei esta história os alunos gostaram muito e mais tarde quando abordei outro tema, apresentei outra história da coleção do *Froggy* e constatei que os alunos ainda se lembravam da primeira história.

Com esta temática é possível enumerar as peças de vestuário e descrevê-las; associar o vestuário adequado à respetiva estação do ano e relacionar com outros temas, tais como: a família, as cores, as atividades ao ar livre, entre outros. Sempre que possível e pertinente eu gosto de associar e relacionar vários temas porque isso facilita uma revisão constante e faz com que os alunos não se esqueçam dos conteúdos abordados. Para além disso, a aprendizagem da língua é vista como um todo e não como partes isoladas.

7.2. Adolescentes

Para esta faixa etária, eu destaco atividades que realizei com os meus alunos do ensino secundário profissional da área de restauração e de turismo. No caso destes alunos é extremamente importante saberem falar línguas estrangeiras, sendo uma ferramenta essencial para a sua formação profissional. A esta constatação acrescenta-se o facto de terem de aplicar de imediato os conhecimentos que aprendem na sala de aula porque realizam o estágio/formação em contexto de trabalho durante o ano letivo, tendo de estar preparados para os desafios diários e constantes que surgem: atendimento ao público, interação com turistas e clientes no hotel, no restaurante, no bar ou noutro local relacionado com a área. Para além da aplicação dos conhecimentos durante o estágio, é frequente existirem atividades na escola que impliquem a articulação com outras disciplinas e os alunos tenham de falar as línguas estrangeiras que aprendem na escola.

Uma das tarefas apresentadas exemplifica algo que os alunos têm de fazer no contexto da sua formação profissional: dar a conhecer a realidade envolvente e da região do ponto de vista turístico. A segunda tarefa ilustra como os aprendentes podem refletir e discutir sobre o impacto que a tecnologia tem na sociedade, quer na sua vida pessoal ou profissional, ficando a conhecer mais sobre os *gadgets* e as invenções tecnológicas que estão presentes no seu dia a dia.

7.2.1. Tema: O turismo e a hotelaria da região

Esta temática faz parte do módulo I: O turismo e a hotelaria na região, da disciplina de Comunicar em Inglês, do 1º ano do Ensino Secundário Profissional. Com esta tarefa pretende-se que os alunos sejam capazes de dar a conhecer a realidade envolvente através da criação de um cartaz ou panfleto, usando os recursos tecnológicos disponíveis para pesquisar, elaborar e apresentar o resultado final.

Pre-task

- 1) Mostrar um vídeo ou apresentação em *PowerPoint* com pontos de referência do concelho e da região (locais de atração turística e pontos de interesse, elementos da gastronomia e da cultura, por exemplo) para despertar o interesse dos alunos e ativar conhecimentos prévios.
- 2) Em grupos, os alunos fazem um levantamento dos elementos referidos anteriormente e completam uma tabela, tendo de atribuir uma categoria a cada coluna (gastronomia, locais de interesse, entre outros) e enumeram o vocabulário relacionado com cada uma

dessas categorias. Esta tarefa envolve listar e classificar e serve de preparação para a tarefa seguinte: a criação de um projeto. Os alunos têm autonomia para escolher os aspetos que vão retratar e devem realizar a tarefa de uma forma criativa, recorrendo à tecnologia sempre que necessário: tirar fotos e fazer o seu *upload*, pesquisar informação na Internet, formatar o tipo e o tamanho de letra, entre muitos outros aspetos que eles já fazem no seu dia a dia quando trabalham no computador e pesquisam na Internet. Há também uma aplicação: Glogster®, que os alunos podem usar para a criação de um poster ou cartaz, recorrendo a vários recursos multimédia. Desta forma, pretende-se aliar a realidade ao uso da tecnologia para que os alunos tenham um envolvimento ativo e criativo.

Task Cycle

Task

- 3) Os alunos realizam a tarefa: criar um panfleto ou cartaz para dar a conhecer a região. Ao realizarem a tarefa em grupo, os alunos comunicam entre si, usando os conhecimentos que possuem da língua estrangeira para decidirem que aspetos devem incluir no seu projeto, como apresentam a informação e o que sabem sobre os elementos que vão mencionar no seu trabalho. Recebem orientação de possíveis fontes de informação, nomeadamente os *sites* da Internet, onde podem encontrar mais informação. É frequente os alunos falarem na língua materna mas eu tento incutir ao máximo o uso da língua estrangeira para que os alunos se habituem e criem esse hábito.

Durante a realização da tarefa, eu estou atenta à forma como os alunos trabalham, quais são as suas motivações e dificuldades, ajudando sempre que a minha ajuda é solicitada. Simultaneamente, tento criar uma certa distância, permitindo que eles realizem a tarefa de uma forma autónoma e sem pressão.

Planning

- 4) Os alunos preparam-se para apresentar aos colegas as estratégias que usaram para a elaboração do trabalho, justificando as suas escolhas. Neste momento, eles têm especial cuidado em relação à forma como vão apresentar a informação, tornando-se conscientes de todos os aspetos que fazem parte do seu trabalho.

Report

- 5) Os alunos apresentam o seu trabalho (cartaz ou panfleto) aos restantes colegas, simulando que estão a interagir com turistas, dando a conhecer a região. Esta é uma forma de preparação para a vida real quando têm de interagir com turistas ou clientes na língua estrangeira. Paralelamente, eu avalio se os alunos atingiram os objetivos propostos para a

realização da tarefa a vários níveis, nomeadamente: a expressão de significado e a intenção comunicativa, o conteúdo, a apresentação, entre outros aspetos. Os alunos avaliam também a atividade, normalmente eu peço que eles apresentem os aspetos positivos e negativos ou que avaliem numa escala de 0 a 5 alguns elementos que eu destaco. Desta forma, refletem sobre o seu desempenho e os elementos que têm de melhorar.

Language Focus

Analysis e Practice

- 6) Após a realização da tarefa, é dada ênfase aos aspetos linguísticos que necessitam de ser explicados e praticados e que surgiram das necessidades reais de comunicação por parte dos alunos. Desta forma, os aspetos que são abordados neste momento não surgem descontextualizados.
- 7) Durante a realização e a apresentação desta tarefa os alunos têm de saber designar os locais e os espaços públicos existentes na vila/município, as atividades de lazer, os elementos da cultura, bem como outro vocabulário relacionado com o tema. As enumerações e as descrições são frequentes, recorrendo-se a adjetivos, preposições de lugar e verbos modais, por exemplo: “*Next to the church there is the museum where you can see one of the most important paintings.*”
- 8) As quatro competências: audição, leitura, escrita e oralidade são contempladas na realização das tarefas apresentadas.

Comentário:

De acordo com o conceito de autenticidade referido neste Relatório, esta tarefa é autêntica, uma vez que há a produção de significado que será útil do mundo real, e o tipo de discurso e de atividade também será comum no dia a dia destes alunos (Willis & Willis: 2007). Paralelamente, está presente a autenticidade através da interação na sala de aula e do envolvimento dos alunos (Guariento & Morley: 2001).

Outro aspeto a ter em conta é o recurso à tecnologia que, na minha opinião, motiva mais os alunos porque eles usam os *gadgets* diariamente, algo que é uma característica da sociedade do século XXI. Para além disso, os alunos têm de colaborar, comunicar, serem criativos e adotarem uma postura crítica e individual perante a informação que encontram.

Com este projeto são abordados vários temas, nomeadamente: as atividades de tempo livre, os locais da cidade e os edifícios públicos, os aspetos relacionados com a história, a cultura, o turismo e a gastronomia. As descrições e as enumerações são também frequentes.

De acordo com os vários tipos de tarefas apresentados, esta atividade é a mais complexa.

7.2.2. Tema: Tecnologia

O tema da tecnologia faz parte do programa de Inglês do 1º ano do ensino secundário profissional: O Mundo Tecnológico, tema que espelha nitidamente a realidade dos adolescentes, uma vez que, enquanto *digital natives*, usam constantemente diversos *gadgets* para ouvir música, comunicar com outras pessoas e pesquisar informação em qualquer lugar à distância de um clique. Desta forma, conseguem dar a sua opinião e relatar experiências pessoais sobre este tema, tal como acontece fora do contexto da sala de aula quando interagem com os amigos.

Ao abordar esta temática pretende-se o reconhecimento das transformações sociais decorrentes da presença da tecnologia no quotidiano das pessoas, identificar as inovações tecnológicas mais marcantes e mencionar quais são as suas vantagens e desvantagens.

Pre-task

- 1) Nesta fase, sugiro a apresentação do tema, recorrendo ao *trailer* do filme *I, Robot* (2004). No entanto, os alunos visualizam o trailer sem som e sem legendas para que em grupo discutam possíveis temáticas abordadas no filme. Ao visualizarem o *trailer*, os alunos facilmente adivinham qual é o tema, sendo evidente o forte avanço tecnológico que levou à criação dos robots e que fez com que eles adquirissem mais competências e capacidades do que aquelas que inicialmente teriam e, posteriormente, num determinado momento revoltam-se contra o ser humano, o seu criador. Apesar de ser um filme de ficção científica que espelha um futuro longínquo, leva certamente a que os alunos se questionem sobre essa possibilidade e reflitam sobre as vantagens e desvantagens da tecnologia. Posteriormente, ao verem o *trailer* com som, verificam se as suas ideias estavam corretas. Simultaneamente, há a explicação da tarefa seguinte.

Task Cycle

Task

- 2) Nos mesmos grupos, os alunos escolhem duas inovações tecnológicas sobre as quais devem pesquisar e apresentar aos colegas, dando a conhecer informação sobre elas, nomeadamente: o seu inventor, a data e o local onde surgiram e as razões que levaram à sua invenção ou outros aspetos que durante a sua pesquisa considerem pertinentes. Como sugestão para a escolha das invenções que vão destacar, cada aluno pode dizer qual é a

sua inovação tecnológica preferida e justificar a sua escolha. No entanto, o desafio é escolher as duas invenções mais votadas em cada grupo, ou quando não há uma maioria têm de chegar a um consenso.

- 3) Como tarefa prévia, os alunos enumeram um conjunto de invenções tecnológicas (tarefa que envolve listar) e ordenam essas invenções segundo determinados critérios, entre eles: a utilidade, o custo, o consumo de energia, entre outros aspetos (tarefa que envolve ordenar, comparar e contrastar). Todos estes parâmetros são aspetos muito discutidos no mundo real, uma vez que é frequente as pessoas falarem sobre este tema, apresentando a sua opinião. Para a realização da tarefa que envolve a pesquisa sobre as invenções tecnológicas escolhidas, o resultado final pode ser feito através de uma breve apresentação em *PowerPoint* (tarefa que envolve a criação de um pequeno projeto).

Planning

- 4) Os alunos preparam o que vão apresentar aos restantes colegas, relatando como realizaram a tarefa, quais foram os critérios utilizados na pesquisa e na apresentação da informação. Depois de terem comunicado de uma forma natural durante a realização da tarefa, prestam agora atenção aos aspetos da língua.

Report

- 5) Os alunos apresentam o que pesquisaram aos restantes colegas. Dado que a tecnologia é um tema que desperta o interesse dos alunos, verifico que eles ficam muito motivados para ouvir a apresentação dos colegas e gostam de ficar a saber mais sobre o tema, manifestando a sua opinião.

Language Focus

Analysis e Practice

- 6) Ao realizarem a tarefa, os alunos demonstraram algumas dificuldades a nível da gramática e na forma como se expressaram. No entanto, na minha opinião é importante não interromper os alunos, pois pretende-se que eles expressem sentido e significado e não a perfeição de discurso. Para além disso, se não forem interrompidos, eles não sentem tanta pressão e ficam mais confiantes enquanto comunicam. Neste momento, há a explicação dos aspetos em que eles tiveram mais dificuldades e a prática dos mesmos para a consolidação dos conteúdos.

Em termos dos conteúdos gramaticais necessários para a realização da tarefa, podemos destacar o uso do *simple past*, da *passive voice* e dos graus dos adjetivos para descrever e explicar o surgimento, bem como as características de cada invenção tecnológica apresentada.

Para além disso, destaca-se também o vocabulário específico relacionado com o tema da tecnologia. São frequentes as descrições e as enumerações e ao comparar e contrastar as diferentes inovações tecnológicas, é importante que os alunos saibam expressar a sua opinião: *“In my opinion, one of the most important inventions is the..., because....”* Na realização das tarefas apresentadas também se contemplam as quatro competências: audição, leitura, escrita e oralidade.

A avaliação da atividade é feita através de vários aspetos: o envolvimento dos alunos, a sua motivação e interesse, a intenção comunicativa, a expressão de significado e a apresentação final, por exemplo. Tal como na temática anterior, é importante que os alunos façam uma autoavaliação do seu desempenho, que pode ser feita oralmente ou através de uma escala de 0 a 5 para cada um dos elementos apresentados.

Comentário:

Tal como foi referido anteriormente, esta tarefa permite que os alunos apresentem as suas opiniões e argumentos sobre o tema da tecnologia, tal como se estivessem no mundo real, onde esta temática é uma constante. Adicionalmente, os alunos pesquisam informação recorrendo à própria tecnologia, tal como fazem no seu dia a dia. No entanto, é importante destacar que devemos alertar para determinadas estratégias relacionadas com a pesquisa de informação porque nem todas as fontes de informação são credíveis e há que ter em conta só os aspetos específicos que se pretende pesquisar, senão corre-se o risco de se “perder” o fio condutor.

Relacionando a tarefa com o conceito de autenticidade, há a produção de significado e de um discurso que será útil no mundo real (Willis & Willis, 2007). Para além disso, é plenamente visível o envolvimento dos alunos e a sua interação na sala de aula, havendo também uma finalidade genuína através de uma comunicação real e natural para alcançar um resultado final, permitindo melhorar a fluência e fomentando a aquisição natural da língua (Guariento & Morley, 2001).

7.3. Adultos

Fruto da minha experiência profissional, constato que há cada vez mais adultos que, por alguma razão, querem aprender línguas estrangeiras. Tal como referido anteriormente, na sociedade do XXI torna-se fundamental o domínio de línguas estrangeiras para fins económicos, políticos, sociais, profissionais e pessoais.

No caso dos adultos com quem trabalhei, quer lecionando cursos livres de línguas, quer o curso EFA, tinha duas situações frequentes: algumas pessoas nunca tinham aprendido Inglês ou Alemão, só Francês quando andavam na escola e outras pessoas já tinham aprendido Inglês e/ou Alemão e queriam aperfeiçoar os seus conhecimentos.

De seguida, apresento sugestões de tarefas baseadas no TBL que podem ser realizadas por adultos de um nível elementar ou intermédio. O primeiro tema está relacionado com o mundo de trabalho e o segundo com o tema das férias.

7.3.1 Tema: Trabalho/Profissões

Esta faixa etária identifica-se muito com este tema porque enquanto adultos conhecem bem a realidade do mercado de trabalho e, de acordo com a sua experiência pessoal e profissional, conseguem expressar a sua opinião.

Pre-task:

- 1) Enumerar através de *brainstorming* vocabulário relacionado com o tema das profissões (tarefa que envolve enumerar). Parte-se do princípio que os alunos já abordaram o tema previamente e esta tarefa serve para ativar conhecimentos prévios e introduzir o tema. De seguida, os alunos podem ordenar/hierarquizar as profissões apresentadas segundo três critérios, por exemplo: responsabilidade, *stress* e prestígio social. Com esta tarefa que envolve ordenar, pretende-se que os alunos comuniquem para chegar a um consenso na sua escolha, usando os conhecimentos que têm da língua estrangeira e comparando com a realidade envolvente.

Task Cycle

Task

- 2) Depois de terem abordado vocabulário relacionado com as profissões e suas características, os alunos classificam agora vários tópicos apresentados, decidindo se são direitos ou deveres que cada trabalhador tem (esta tarefa envolve classificar). Esta tarefa permite introduzir vocabulário e expressões úteis para a discussão da temática em questão e para a realização da tarefa seguinte que será mais complexa: comparar o mercado de trabalho atual com o que acontecia no passado. Durante a realização desta tarefa os alunos recebem imagens alusivas à temática e apresentam as suas experiências pessoais (tarefa que envolve comparar e contrastar). Desta forma, os alunos realizam algo muito semelhante ao que fazem no mundo real: interagir, apresentando a sua opinião e a sua experiência pessoal.

Planning

- 3) Depois de terem comunicado de uma forma natural, recorrendo aos conhecimentos linguísticos que tinham da língua estrangeira, os alunos preparam-se para apresentar de uma forma mais cuidada as principais conclusões sobre a comparação que fizeram entre o mercado de trabalho atual e do passado. Nesta fase os alunos concentram-se na construção frásica e na correção linguística, pedindo a ajuda do professor sempre que necessário.

Report

- 4) Apresentação das principais ideias à turma de acordo com o que planearam previamente.

Language Focus

Analysis e Practice

- 5) Nesta fase há a análise dos erros mais frequentes, bem como o esclarecimento das dúvidas que foram surgindo durante a realização da tarefa. Posteriormente, pratica-se os aspetos referidos. Para a realização das tarefas apresentadas aborda-se o vocabulário relacionado com as profissões, os locais de trabalho, as características das várias profissões e os direitos e deveres dos trabalhadores. Em termos gramaticais há o uso do passado para descrever o mercado de trabalho do passado e o presente para descrever o mercado de trabalho atual; as preposições de lugar bem como os graus dos adjetivos são necessários para a realização das tarefas. Paralelamente, as enumerações, as descrições, os contrastes e as comparações são frequentes.

Comentário:

A tarefa apresentada é autêntica porque o significado e o discurso produzidos, bem como o tipo de atividade, acontecem no mundo real (Willis & Willis, 2007). Há também uma finalidade genuína, uma necessidade real, a interação na sala de aula e o envolvimento dos alunos (Guariento & Morley, 2001).

Os alunos têm um papel ativo na realização da tarefa e aplicam os conhecimentos que têm da língua estrangeira para comunicarem e expressarem significado. Desta forma, sabem quais foram as dificuldades que encontraram, vendo posteriormente a explicação das dúvidas que tiveram. Na realização das tarefas apresentadas contemplam-se as quatro competências: audição, leitura, escrita e oralidade.

Na minha opinião, os alunos desta faixa etária são mais conscientes do seu processo de aprendizagem, sabendo quais são as suas dificuldades e limitações. A oralidade é vista com a

competência mais difícil de alcançar, mas eu tento que eles pratiquem para se sentirem mais confiantes. É também importante que os alunos façam uma autoavaliação do seu desempenho para saberem que aspetos devem melhorar. A avaliação destas tarefas é feita em termos do conteúdo, do envolvimento dos alunos, da expressão de significado e da intenção comunicativa.

7.3.2. Tema: Férias

O tema das férias desperta normalmente o interesse dos aprendentes, motivando-os para participar na aula, porque permite estabelecer uma comparação com a realidade e com as suas experiências pessoais.

Pre-task:

- 1) Levar para a sala de aula fotos, panfletos e mapas de vários locais (materiais autênticos), servindo para despertar o interesse dos alunos e ativar conhecimentos prévios. Em grupo, os alunos fazem o levantamento de vocabulário relacionado com o tema das férias: locais, atividades, objetos necessários, entre outras categorias (tarefas que envolve listar e classificar). Posteriormente, explica-se a tarefa seguinte.

Task Cycle

Task

- 2) Os alunos fazem um *role-play*, tendo como objetivo final a escolha de um destino de férias em consenso com todos os elementos do grupo. Cada elemento do grupo recebe algumas indicações sobre o papel a desempenhar, nomeadamente: o motivo e o interesse para a escolha do destino de férias, mas também algumas limitações/restrições que impedem a escolha de determinado destino turístico (custos, limitações físicas ou doenças, por exemplo). Desta forma, não há uma imposição do que o aluno deve dizer, mas sim uma orientação geral sobre o que pode referir. Para além disso, na interação com as outras “personagens” e ao ficarem a conhecer os seus interesses e limitações, tem de haver um consenso na escolha do destino de férias, implicando uma tomada de decisão e a resolução de problemas que é algo muito semelhante ao que acontece no mundo real.
- 3) Para apoiar a sua escolha e justificar o seu ponto de vista, podem pesquisar determinadas informações, tais como: o clima de determinado local, os tipos de alojamento e os preços, entre outros elementos que considerem pertinentes. Os

computadores e o acesso à Internet estão disponíveis para a realização da tarefa. No final, os alunos têm de decidir onde vão passar as suas férias e justificar a sua escolha.

Planning

- 4) Os alunos preparam atentamente o que vão apresentar aos restantes colegas, nomeadamente: a forma como resolveram a tarefa, quais foram as soluções encontradas e como chegaram a um consenso. Ao preparem o que vão apresentar, prestam atenção aos aspetos gramaticais, colaborando entre eles e os alunos com mais dificuldades beneficiam da ajuda dos colegas com mais capacidades.

Report

- 5) Neste momento, cada grupo apresenta o seu destino de férias, dando a conhecer as diferentes alternativas e a forma como chegaram a um consenso. Ao apresentarem o resultado final, os alunos desenvolvem a oralidade, expondo as suas ideias.

Language Focus

Analysis e Practice

- 6) Nesta fase, é importante analisar os erros cometidos e os aspetos que precisam de ser melhorados, uma vez que resultaram das necessidades que os alunos tiveram na realização da tarefa. Posteriormente, estes conteúdos são aplicados quer oralmente quer através da escrita. Para pesquisar informação, os alunos desenvolvem as competências de leitura e audição e na discussão das ideias e apresentação do resultado final desenvolvem a oralidade, a audição e a escrita. Adicionalmente, pôr em prática estes conteúdos implica que os alunos saibam expressar gostos e preferências pessoais, indicando qual será o seu destino de férias e justificando a sua escolha, implica também enumerar vantagens e desvantagens de determinada situação, apresentar um ponto de vista diferente de outra pessoa, comparar factos, entre outros aspetos. Para além disso, têm a oportunidade de pesquisar outras informações, nomeadamente: destinos turísticos e sua localização geográfica, formas de chegar até ao destino pretendido, custos relacionados com o transporte, o alojamento e a alimentação e o tipo de atividades que podem realizar.

A tarefa é avaliada de acordo com a solução final encontrada pelos alunos, os conteúdos presentes, a expressão de significado, a intenção comunicativa e o envolvimento dos alunos. No final da atividade é solicitado que os alunos mencionem aspetos positivos e negativos relacionados com a realização da tarefa e que classifiquem numa escala de 0 a 5 alguns aspetos apresentados.

Comentário:

Este exemplo apresentado espelha a relação que há entre a sala de aula e o mundo real, uma vez que a atividade realizada pode ocorrer no dia a dia, sobretudo quando as pessoas têm de planejar as suas férias. Desta forma, a aula de língua estrangeira funciona como uma preparação para o mundo real.

Relacionando uma vez mais com os aspetos que foram mencionados ao longo do Relatório, nesta tarefa é evidente a resolução de problemas, a comunicação, a colaboração e a criatividade que os alunos têm de ter para resolver determinada situação.

Todas as atividades apresentadas para as diferentes faixas etárias mostram em termos práticos como podem ser postos em prática os aspetos teóricos mencionados anteriormente. Podemos constatar que há vários tipos de tarefas, desde as mais simples (listar ou enumerar) até às mais complexas (criação de um projeto). O que distingue o TBL do PPP é o facto de as tarefas ocuparem um papel central na aula, implicando que os alunos se envolvam ativamente na sua resolução. Simultaneamente, um tema nunca é tratado em isolado, havendo sempre outras temáticas relacionadas o que torna a aprendizagem da língua estrangeira como um todo e que está intimamente ligado aos princípios do CLIL, contemplando objetivos relacionados com *content*, *culture*, *communication* e *cognition*. Para além disso, é possível fomentar diversas competências: audição, leitura, escrita e oralidade, bem como funções da linguagem. Cada tarefa deve ser avaliada de acordo com os objetivos definidos e o contexto específico de cada turma e é importante que os alunos façam uma autoavaliação do seu desempenho. No que concerne ao uso da tecnologia, e dado o perfil dos aprendentes do século XXI, quase todas as tarefas apresentadas implicam o uso da tecnologia quer através do computador ou de outros *gadgets* que permitam o acesso à Internet e a outras fontes de informação; na sala de aula há quadro interativo e no caso dos adolescentes e adultos, eles levam para a aula o *tablet* ou o seu computador portátil, podendo ter acesso à informação de uma forma individual e autónoma, tendo autorização da escola para o seu uso.

Conclusão

Este Relatório surgiu da necessidade que eu senti de ficar a saber mais sobre um tema em concreto em resultado da minha experiência profissional. A escolha do tema deve-se ao facto de eu observar nas minhas aulas que os alunos se envolvem e participam mais quando têm um papel ativo na realização de tarefas comunicativas e estas retratam situações muito próximas do mundo real e estão relacionadas com as suas áreas de interesse.

A pergunta de investigação deste Relatório é: “O *Task-Based Learning (TBL)* tem o potencial de trazer a autenticidade através das tarefas baseadas no mundo real para a sala de aula de língua estrangeira?” Para responder a esta questão, eu pesquisei e analisei a teoria para encontrar evidências. Como referido anteriormente, o TBL tem como característica principal a realização de uma tarefa cujo objetivo é criar uma finalidade real para o uso da língua estrangeira e fornecer um contexto natural para o estudo da mesma. Os alunos preparam e realizam a tarefa e posteriormente explicam e mostram como a realizaram (Willis, 1996:1). Paralelamente, está presente a competência comunicativa e os alunos usam os conhecimentos que têm da língua, tendo um papel central e ativo na sala de aula. Desta forma, em primeiro lugar, e depois de ter feito a minha pesquisa, conclui que a realização de tarefas comunicativas, tendo em vista alcançar um resultado final, é preconizada nos documentos orientadores do ensino quer a nível internacional (QECRL-Conselho da Europa, 2001), quer nacional: Programas de Inglês (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft & Almeida, 2001 e Ministério da Educação, 1997) e Programa de Alemão (Lapa, Mota & Vilela, 2001), demonstrando que esta será uma opção válida nas aulas de uma língua estrangeira. Paralelamente, constata-se que na sociedade do século XXI, marcada pela constante mudança, pretende-se que os indivíduos superem desafios e estejam preparados para o mundo real. Deste modo, o domínio de línguas estrangeiras surge como uma forma de aproximar cidadãos quer a nível económico, social, político e cultural, permitindo que cada indivíduo desenvolva o seu potencial e as suas competências. Consequentemente, julgo que devemos conhecer os interesses dos aprendentes, proporcionando situações autênticas e semelhantes ao mundo real no contexto da sala de aula, fomentando as competências do século XXI, isto é: permitir que os alunos tenham a oportunidade de colaborarem, comunicarem, serem criativos e terem uma visão crítica da informação, sendo capazes do pensamento crítico, evoluindo das *LOTS* para as *HOTS* (Taxonomia de Bloom). Sendo os aprendentes do século XXI conhecidos por *digital natives* e caracterizados pela sua capacidade de fazer e de explorar, *Do It Yourself* e *Do It With Others* (Prestes, 2012), bem como *Generation Einstein: smart, social and super fast*

(Boschma & Groen, 2006), pondo de imediato em prática os conhecimentos, julgo que a realização de tarefas é adequada ao seu perfil, permitindo que eles ponham em prática os seus conhecimentos para resolverem uma tarefa, trabalhando e cooperando com outros colegas.

Em termos cognitivos, a resolução de tarefas, de desafios e de problemas confere inúmeras vantagens para o desenvolvimento cerebral, uma vez que estimula a libertação de noradrenalina e potencia um crescimento dendrítico (Jensen, 2002:61). Adicionalmente, foram também comprovados benefícios resultantes da aprendizagem de línguas estrangeiras, tal como referido no capítulo 3.

Para além destes aspetos que reforçam a importância da realização de tarefas na sala de aula de língua estrangeira (TBL), há a destacar o aspeto central do tema deste Relatório que está relacionado com o conceito de autenticidade. Como tal, verifica-se que o conceito de autenticidade pode ser analisado de várias formas e perspetivas. Willis & Willis (2007) sugerem que há autenticidade quando há a produção de significado que será útil no mundo real, um discurso que é comum no dia a dia: expressar opiniões, argumentos, concordar, discordar ou explicar algo e quando a atividade pode ocorrer no mundo real. Guariento & Morley (2001), por sua vez, salientam que existe autenticidade através de uma finalidade genuína, permitindo melhorar a fluência e fazer com que haja aquisição natural da língua; através de necessidades reais e da interação na sala de aula, bem como através do envolvimento dos alunos. Com as atividades apresentadas no capítulo 7 exemplifico com é possível existir a autenticidade num contexto da sala de aula através de tarefas do mundo real, pondo em prática as características do TBL. Adicionalmente, há um comentário para cada uma das sugestões apresentadas onde são abordados termos e conceitos pertinentes. Tal como foi referido anteriormente, estas atividades foram realizadas num momento em que eu não tinha decidido realizar este Relatório, mas depois de ter analisado os conceitos teóricos percebi que a teoria sugere que o TBL tem o potencial para trazer a autenticidade para a sala de aula de uma língua estrangeira através das tarefas baseadas no mundo real. Cada atividade é apresentada de acordo com cada nível, havendo tarefas simples (listar e enumerar) e mais complexas (resolução de problemas e criação de projetos), semelhante ao que acontece no mundo real. Cabe ao professor trazer para a sala de aula as situações que se adequam melhor ao contexto de cada turma, ao nível e aos interesses dos alunos.

Na sociedade do século XXI, marcada pela mudança constante a vários níveis, julgo que é fundamental substituir o modelo tradicional das aulas centradas no professor para aulas centradas no aluno, fazendo com que este tenha um papel ativo na sua aprendizagem, aplicando os conhecimentos de uma forma prática, experimentando, errando e aperfeiçoando

sempre que possível, o mesmo deve acontecer na sala de aula de língua estrangeira, sendo que o TBL pode ser um contributo muito válido para que tal aconteça.

De acordo com as evidências teóricas que foram apresentadas sobre o TBL, bem como através da minha observação direta durante as aulas, julgo que o TBL tem o potencial de trazer a autenticidade para a sala de aula de língua estrangeira, permitindo que o aluno tenha um papel ativo (*learn by doing*) e que fique mais motivado para a aprendizagem da língua estrangeira. Constato que, ao contrário do que acontece com o PPP, o TBL permite reduzir o *Teacher Talking Time (TTT)* e as atividades realizadas tornam as aprendizagens mais significativas. Os alunos estão mais concentrados e atentos porque querem realizar as tarefas de uma forma autónoma e criativa e há uma intenção comunicativa para a realização das mesmas, algo que está relacionado com o *Communicative Language Teaching*. Por sua vez, o papel do professor é de facilitador, apoiando os alunos e ajudando-os a desenvolver o seu potencial, “*scaffolding*”, não apresentando as respostas, mas permitindo que eles cheguem até às mesmas (construtivismo social). O uso da tecnologia permite que os alunos sejam criativos e apliquem os conhecimentos que têm, uma vez que eles usam *gadgets* diariamente e o acesso à informação está à distância de um clique, sendo fácil pôr em prática os seus conhecimentos informáticos, tais como: editar e formatar texto, fazer o *upload* de imagens, entre outros.

Há a acrescentar as conclusões dos dois trabalhos de investigação-ação mencionados: Ruso (2007) e Pinto (2011) que evidenciam as vantagens do TBL apresentadas no subcapítulo 6.6., no qual foram também sugeridas formas de ultrapassar as desvantagens do TBL que são apresentadas frequentemente.

A pesquisa sobre o tema fez com que eu percebesse que as aulas baseadas no TBL podem ser uma opção muito válida para motivar os meus alunos, fomentando a sua participação e o seu envolvimento ativo na realização das tarefas. Paralelamente, adquiri um conhecimento mais aprofundado sobre o que se entende por TBL, as suas características e de que forma posso pôr em prática os diferentes tipos de tarefas de acordo com vários níveis e faixas etárias. Constato que é possível criar laços de empatia com os nossos alunos, estando mais próximos deles. De facto, o grande objetivo do trabalho de um professor é ver o sucesso dos seus alunos. Ao ver que os meus alunos se sentem motivados ao realizarem este tipo de tarefas, eu sinto-me também mais motivada para continuar o meu trabalho e contribuir cada vez mais para o seu sucesso, fazendo com que eles desenvolvam as suas capacidades e estejam preparados para os desafios do mundo real, estando o professor também em aprendizagem constante.

Referências bibliográficas

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. e Mourão, S. (2005), *Ensino do Inglês 1º Ciclo do Ensino Básico Orientações Programáticas 3º e 4º ano: Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*. Ministério da Educação.

Boschma, J. & Groen, I. (2006), *Generation Einstein: smart, social and superfast, Communicating with Young People in the 21st Century*, Keesie Agency: Netherlands
<http://anele.org/jornadas_tecnicas/generation_einstein_engels_jeroen.pdf> [acedido em 19/04/2015].

Brown, H. D. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, Second Edition*, New York: Pearson Education.

Conselho da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas- Aprendizagem, ensino, avaliação*, Edições ASA.

Coyle, D., Hood, P. e Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cravo, A., Bravo, C. e Duarte, E. (2014), *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1º ciclo - Homologadas a 19 de dezembro de 2014*, Ministério da Educação.

Dias, A. & Toste, V. (2005) *Ensino do Inglês 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas 1º e 2º ano*. Ministério da Educação.

Dörnyei, Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, New York: Oxford University Press.

Ellison, M. (2010), *Make them think! Using literature in the primary English language classroom to develop critical thinking skills*. E-F@bulations/E-F@bulações. Vol.7, 21-31
<<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8664.pdf>> [acedido em 17/03/2015].

European Commission (2008), *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. Brussels: European Commission.

European Commission (2009), *Study on the Contribution of Multilingualism to creativity*. Brussels: European Commission.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004), *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*, Lisboa: Livros Horizonte.

Guariento, W. & Morley, J. (2001), *Text and task authenticity in the EFL classroom*, *ELT Journal* Volume 55/4 October 2001, Oxford University Press.
<<http://eltj.oxfordjournals.org/content/55/4/347.abstract>> [acedido em 19/04/2015].

Harmer, J. (2001), *The Practice of English Language Learning*, England: Longman.

Jensen, E. (2002), *O Cérebro, A bioquímica e as aprendizagens, um guia para pais e educadores*. Porto: Edições Asa.

Jerald, C. D. (2009) *Defining a 21st Century Education*, American Institutes for Research, Washington, D. C. <<http://www.ccrscenter.org/products-resources/resource-database/defining-21st-century-education>> [acedido em 07/03/2015].

Lapa, C., Mota, L. e Vilela, M. (2001), Programa de Alemão 10º e 11º ano, Ministério da Educação.

London, J. (1992), *Froggy Gets Dressed*, New York: Scholastic Inc.

Methods (2013), Task-Based Learning, Methods, funded with support from the European Commission <<http://www.languages.dk/archive/Methods/manuals/TBL/TBL%20UK.pdf>> [acedido em 15/06/2015].

Ministério da Educação (1997), Programa de Inglês, Programa e Organização Curricular, Ensino Básico, 3º ciclo, Ministério da Educação.

Moreira, A., Moreira, G., Roberto, M., Howcroft, S. e Almeida, T. (2001/3), Programa de Inglês, Nível de Continuação -10º, 11º e 12º ano, Ministério da Educação.

Nunan, D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

P21 (2009), *Partnership for 21st Century Learning* – <<http://www.p21.org/our-work/p21-framework>> [acedido em 24/07/2015].

Pinto, J. (2011), O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didática do PL2 em Cabo Verde, LINGVARVM ARENA- VOL 2- 27-41.

Prestes, R. B. (2012), 21st Century Students and 21st Century Skills, Pearson Longman, <<http://www.pearsonelt.com/professionaldevelopment/articles/21st%20Century%20Students%20and%2021st%20Century%20Skills>> [acedido em 30/06/2015].

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Robinson, K. (2015), *Creative Schools, The Grassroots Revolution That's Transforming Education*, New York: Penguin Books.

Rosa, M. M. (2004), *TBL and young learners*, Glosas Didacticas, Revista Electrónica Internacional, nº11, Primavera de 2004, 207-214 <<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/11.html>> [acedido em 05/02/2015].

Ruso, N. (2007), *The Influence of Task Based Learning on EFL Classrooms*, Asian EFL Journal <<http://asian-efl-journal.com/1855/teaching-articles/2007/02/the-influence-of-task-based-learning-on-efl-classrooms/>> [acedido em 18/09/2015].

Scrivener, J. (2005), *Learning English, A guidebook for English language teachers*, Oxford: Macmillan Education.

Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, New York: Oxford University Press.

Slavin, R. E. (2009), *Educational Psychology Theory and Practice*. New Jersey: Pearson.

Sprinthall N. A. & Sprinthall R. C. (1993), *Psicologia Educacional, Uma Abordagem Desenvolvimentista*, Lisboa: McGRAW-HILL.

Ur, P. (1996), *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, D. & Willis, J. (2007), *Doing Task-based Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*. England: Longman.

Wolfe, P. (2004), *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.